

Práticas Pedagógicas e os Estudos de Gênero:
A Valorização da Diversidade e a Promoção de uma Cultura de Paz

Autora: Isabella Alves Alencar de Araujo

Brasília – DF
Novembro de 2020

Práticas Pedagógicas e os Estudos de Gênero:

A Valorização da Diversidade e a Promoção de uma Cultura de Paz

Autora: Isabella Alves Alencar de Araujo

Dissertação apresentada ao Instituto CEUB de
Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD como
requisito parcial à conclusão do Curso de
Mestrado em Psicologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Flávia do Amaral
Madureira

Brasília – DF
Novembro de 2020

Folha de Avaliação

Autora: Isabella Alves Alencar de Araujo

Título: Práticas Pedagógicas e os Estudos de Gênero: A Valorização da Diversidade e a Promoção de uma Cultura de Paz

Banca Examinadora:

Professora Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira (Orientadora)
Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)

Professora Dra. Tatiana Yokoy de Souza (Membro Externo)
Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Valéria Deusdará Mori (Membro Interno)
Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)

Professor Dr. Lucas Alves Amaral (Suplente)
Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)

Esta Dissertação foi realizada com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Agradecimentos

O processo de produção de trabalhos acadêmicos, como uma Dissertação de Mestrado, é solitário. Nos debruçamos durante horas, por dias e mais dias na semana, sobre os livros e o computador, em busca de aprimorar nossos conhecimentos e deixar nosso legado. Não importa o tamanho desse legado, o que queremos é deixar nossa marca. Nem que essa marca seja em nós mesmos por um projeto que nos orgulhamos ter concluído. Certamente, é solitário, mas eu não estava sozinha...

Primeiro, quero agradecer aos meus pais. À minha mãe que apoiou meu caminho na Psicologia desde o início e se preocupa constantemente se eu estou comendo e se está tudo bem. E que em alguns dias de cansaço mental e físico, fez todo o possível para eu poder respirar, mesmo que eu falasse para ela que a sensação era de estar embaixo d'água. Ao meu pai, que chorou depois da minha apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso e me fez perceber que eu estava indo pelo caminho certo. Além de me perguntar constantemente, durante essa fase, se estava tudo bem e o que eu estava fazendo, se mantendo atualizado de todo processo.

Aos dois eu agradeço, também, pelas sextas à noite nesta quarentena e por confiarem nas minhas escolhas. "Eu te criei pro mundo", meu pai sempre disse e eu nunca tive dúvidas disso.

À Giovanna Lock, minha namorada, companheira, amiga e revisora. Você foi a pessoa que mais me impulsionou para que eu conseguisse lidar com as dificuldades emocionais inerentes a esse processo e à vida. Obrigada por ter ouvido cada choro e por ter gritado de felicidade em cada conquista. Obrigada por apoiar todos os meus projetos e constantemente demonstrar que caminhamos juntas. Como canta uma amiga nossa: "Meu bem, tu é minha sorte".

À Cibele Gomes, minha amiga querida que me aguenta todos os dias, nos piores e nos melhores momentos há 10 anos. Aos meus amados amigos, que de tão amados emprestaram seus nomes para os meus participantes desta Dissertação, Ludmilla Morel, Caio Monteiro e Caio Rodrigo. Às minhas amigas pessoais e intransferíveis, Bianca Siqueira, Camila Marinho, Ingrid Lopes e Reinaldo Dimon. Aos/às meus/minhas amigos/as acadêmicos/as que fizeram as discussões serem mais interessantes e cheias de compreensão e empatia, Vannini Ribeiro, Luciana Dantas, Roy Schneider e João Holanda. Vocês todos/as me ensinaram e me ensinam muito diariamente.

À minha família por parte de pai e de mãe que dirigiram palavras de orgulho, quando eu não conseguia acreditar em mim, e que me fazem olhar para o futuro com bons olhos. Aos meus primos, que lutaram antes de mim para que fosse permitido ser quem eu sou e permitissem meus mais profundos afetos. Agradecimento especial, aos bebês da família, por suas fotos e/ou vídeos que me alegraram de forma a trazer leveza novamente aos meus pensamentos e coração.

À banca que me acompanha desde a qualificação, profa. Dra. Valéria Deusdará Mori, profa. Dra. Tatiana Yokoy de Souza e prof. Dr. Lucas Alves Amaral por todas as pontuações que auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho, além do meu crescimento profissional e pessoal.

À escola que me acolheu de braços abertos desde o primeiro minuto e aos dois profissionais que permitiram que eu entrasse em suas salas de aulas e aprendesse um pouco mais.

À minha orientadora, profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira. Eu não tenho palavras para expressar toda a gratidão de todos esses anos trabalhando juntas, da Graduação ao Mestrado e espero que, daqui alguns anos, colegas de profissão. Te admiro desde o dia que te vi entrando no auditório e discutindo sobre qual era sua proposta de estudo para a matéria de Estágio Básico II. Porque foi ali, naquele momento, que eu me identifiquei com alguém academicamente e, através de todo seu afeto e pensamentos positivos, eu soube que poderia estudar e escrever sobre minhas inquietações. Você é uma grande orientadora, acadêmica e de vida.

Nas últimas semanas que estava escrevendo esta Dissertação, comecei a me sentir muito emotiva, a emoção da finalização de uma fase. Pensei em tudo que aprendi nos últimos 2 anos e nada, em toda minha vida, foi tão rico como essa experiência. Uma experiência profissional que me afetou profundamente no lado pessoal. Então, agradeço também à CAPES, por ter financiado integralmente esta Dissertação, o que fez com que também fosse possível eu me dedicar integralmente a essa produção.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
OBJETIVO GERAL	15
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
1. BREVE HISTÓRIA DO FEMINISMO E DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO NO BRASIL	17
1.1. BRASIL COLÔNIA E AS DIVISÕES SOCIAIS ENTRE OS SEXOS	20
1.2. REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E AS DIFERENÇAS INTRANSPONÍVEIS ENTRE OS SEXOS	25
1.3. SÉCULO XX: A PRIMEIRA ONDA DO MOVIMENTO FEMINISTA.....	29
1.4. A SEGUNDA E TERCEIRA ONDAS FEMINISTAS.....	35
1.5. ESTAMOS NA QUARTA ONDA DO FEMINISMO NO BRASIL.....	47
2. CULTURA E DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA CULTURAL.....	59
2.1. ADOLESCÊNCIA: PLURAL, HISTÓRICA E CULTURALMENTE CONSTITUÍDA	72
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO: HISTÓRIA E ATUALIDADE	75
3.1. BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	75
3.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL NA ATUALIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	94
4. METODOLOGIA	113
4.1. PARTICIPANTES	120
4.2. MATERIAIS E INSTRUMENTOS.....	121
4.3. PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES	121
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	123
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	125
5.1. PRÁTICAS INCENTIVADAS PELA ESCOLA QUE PODEM FAVORECER A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE	125
5.2. PRÁTICAS QUE PODEM FAVORECER A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA INTERAÇÃO PROFESSOR/A-ALUNO/A EM SALA DE AULA	138
5.3. IGUALDADE E DESIGUALDADE DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR, A PARTIR DA PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	180
ANEXOS	202
ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA	203
ANEXO B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	204
ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP – UNICEUB)	205
ANEXO D - TCLE PARA O/A PROFESSOR/A	209
ANEXO E - TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL.....	211

Lista de Figuras

Quadro 1 - Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica.....	66
---------------------------------------------------------	----

Resumo

A escola, nas sociedades letradas, pode se configurar como uma instituição muito importante na vida dos indivíduos. Porém, esta apresenta um aspecto contraditório por poder ser tanto promotora de mudanças sociais quanto produtora e reprodutora de comportamentos estigmatizantes, opressores e discriminatórios. A partir da perspectiva da Psicologia Cultural e focando nos Estudos de Gênero e na História das desigualdades educacionais no Brasil, esta Dissertação teve como principal objetivo analisar práticas escolares que podem facilitar ou dificultar a promoção de uma cultura de paz e de valorização da diversidade, focando nas questões de gênero, em uma escola pública de Ensino Fundamental II no Distrito Federal. Para isto, foram realizadas uma entrevista individual semiestruturada com uma professora e a observação participante em três aulas de dois professores em uma mesma turma. A partir das observações e da entrevista, foram construídas três categorias analíticas, sendo estas: 1) Práticas incentivadas pela escola que podem favorecer a valorização da diversidade; 2) Práticas que podem favorecer a valorização da diversidade na interação professor/a-aluno/a em sala de aula; 3) Igualdade e Desigualdade de gênero no contexto escolar, a partir da percepção de uma professora de História. Os resultados da pesquisa indicaram a importância do Projeto Político Pedagógico e das leis para a realização de práticas pedagógicas coerentes com os princípios democráticos; assim como a infraestrutura pode ser importante para a aprendizagem; e também como a atuação dos/as professores/as pode auxiliar no desenvolvimento das práticas democráticas no contexto escolar, utilizando, por exemplo, das Artes para promover discussões importantes, mas consideradas socialmente polêmicas, tais como a discussão sobre as questões de Gênero.

Palavras-chaves: Estudos de Gênero, Práticas pedagógicas, Preconceito, Diversidade, Cultura de Paz.

Abstract

The school, in literate societies, can be configured as a very important institution in the lives of individuals. However, it has a contradictory aspect because it can be both a promoter of social changes and a producer and reproducer of stigmatizing, oppressive and discriminatory practices. From the perspective of Cultural Psychology and focusing on Gender Studies and the History of educational inequalities in Brazil, this Dissertation had as main objective to analyze school practices that can facilitate or hinder the promotion of a culture of peace and valuing diversity, focusing on gender issues, in a public elementary school in the Federal District. For this, a semi-structured individual interview was conducted with a teacher and a participant observation of two teachers in the same class. From the observations and the interview, three analytical categories were constructed: 1) Practices encouraged by the school that can favor the valorization of diversity; 2) Practices that can favor the appreciation of diversity in the teacher-student interaction in the classroom; 3) Gender equality and inequality in the school context, from the perspective of a History teacher. The results of the research indicated the importance of the Political Pedagogical Project and of the laws for carrying out pedagogical practices consistent with democratic principles; how important infrastructure can be for learning; and also, how the work of teachers can help in the development of democratic practices in the school context, using, for example, the Arts to promote important discussions, but considered socially controversial, as the discussion of Gender issues.

Key-words: Gender Studies, Pedagogical Practices, Prejudice, Diversity, Culture of Peace.

Introdução

No imaginário de não brasileiros e de brasileiros, o Brasil é transformado há muito naquilo que ele não é. O Brasil recalcado não é lembrado em qualquer imagem que se constrói sobre o Brasil. Quem vê o país da floresta esquece o da seca e do crescente desmatamento que transforma a floresta em deserto. Quem vê as praias esquece as vastas terras tomadas pela colonização entre os estados. Não vê o país que há muito apagou da cena a imagem de seus indígenas dizimados e cujos remanescentes ainda hoje são assassinados em conflitos com proprietários de grandes latifúndios em nome do agronegócio. O país esconde também o assassinato de mulheres, de homossexuais, travestis e pobres, que esconde o tráfico e o narcotráfico, que esconde políticos corruptos financiados por empresas inidôneas. Um país que oculta a ignorância geral fomentada a cada dia pela ausência de um projeto de educação real para o povo (Tiburi, 2018, p. 149).

O Brasil é um país miscigenado e diverso em termos culturais. Construimos aqui um mito sobre este país ser um "Paraíso Terrestre", tanto na sua beleza quanto na sua diversidade e a de seu povo (Chauí, 2000), um país "abençoado por Deus e bonito por natureza" como diz a música "País Tropical" de Jorge Ben. E que Deus não teria saída a não ser brasileiro pela afeição, carinho, cordialidade e hospitalidade do povo que aqui habita. No Brasil, acredita-se que não existe preconceito, que discriminação é coisa do passado e que os nossos maiores problemas atuais são os econômicos por sermos ainda um país "em desenvolvimento" (Schwarcz, 2019; Souza, 2019; Tiburi, 2018). Entretanto, não é bem assim; inúmeros indicadores apontam para outra realidade.

Somos diferentes em idade, nas classes sociais¹, no gênero, na etnia, na religiosidade, nas nossas crenças, nos valores, nos nossos desejos e no modo como significamos nós

¹ Alguns indicadores significativos das desigualdades entre as classes sociais podem ser vistos em: "Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira" de 2018: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>

mesmos e o mundo. Porém, tais diferenças culturais, sociais e individuais dos/as brasileiros/as e dos grupos aos quais pertencemos, muitas vezes, são hierarquizadas e arbitrariamente designadas como opostos contraditórios e intransponíveis (Barros, 2018; Gusmão, 2003; Louro, 2014; Santos, 2005; Sawaia, 2014).

Assim, no contexto de uma sociedade perpassada por relações de poder, que são por si só assimétricas e historicamente instituídas, as diferenças são frequentemente transformadas em desigualdades (Barros, 2018; Gusmão, 2003; Louro, 2014; Santos, 2005; Sawaia, 2014; Valsiner, 2012a). Então, não podemos ignorar ou sermos indiferentes aos problemas decorrentes das desigualdades sociais (ver, por exemplo, Atlas de Violência de 2019², Mapa da Violência contra a Mulher de 2018³ e "Relógio da Violência"⁴).

As desigualdades perpassam os ambientes públicos e privados, podem ocorrer nas casas, nas escolas, nos ambientes de trabalho, dentre outros contextos. Segundo o documento "Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil⁵" (IBGE, 2016) que buscou analisar as desigualdades existentes entre os gêneros fazendo também recortes étnico-raciais, existem desigualdades em relação ao que é esperado e valorizado do feminino e do masculino.

Diversos exemplos podem ser analisados, considerando as "estruturas econômicas, participação em atividades produtivas e acesso a recursos" (IBGE, 2016, p. 3) relacionados a cada um dos gêneros. Esse indicador demonstra que mulheres disponibilizam em média 73% a mais de tempo que homens nos afazeres domésticos e cuidado com os outros (mulheres no geral com média de 18,1 horas semanais e homens com 10,5 horas semanais). Mulheres

² Esse Atlas analisa questões de violência em diversos âmbitos no território brasileiro em 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf

³ Esse Mapa de Violência faz uma análise das violências contra mulheres que ocorreram no ano de 2018. Disponível em: https://pt.org.br/wp-content/uploads/2019/02/mapa-da-violencia_pagina-cmulher-compactado.pdf

⁴ Esse site busca demonstrar os números alarmantes das mais diversas violências em 24h. Disponível em: <https://www.relogiosdaviolencia.com.br/#>

⁵ Ver "Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil" de 2018: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf

pretas ou pardas estão no topo dessa lista (média de 18,6 horas semanais; enquanto as brancas, com 17,7 horas semanais). Este estudo também demonstrou a desigualdade salarial existente, nas quais mulheres ainda recebem $\frac{3}{4}$ do salário dos homens em nosso país.

Com relação à educação (IBGE, 2016), as mulheres estão demonstrando algumas "vantagens" em relação às estatísticas educacionais relativas aos homens por terem menos taxas de atraso escolar e maior nível educacional. Porém, ao se fazer um recorte étnico-racial, pode ser analisado que:

Observa-se considerável desigualdade entre as mulheres por cor ou raça, fazendo com que as mulheres pretas ou pardas de 15 a 17 anos de idade apresentem atraso escolar em 30,7% dos casos, enquanto 19,9% das mulheres brancas dessa faixa etária estão na mesma situação. Entretanto, o maior diferencial encontrado para o complemento desse indicador está entre as mulheres brancas e os homens pretos ou pardos na medida em que o atraso deles (42,7%) era mais do que o dobro do delas (19,9%) nesse caso (IBGE, 2016, p. 6).

Porém, ao passo que as mulheres estão adentrando, cada vez mais, o espaço da educação formal, os mesmos resultados ainda não se mostram compatíveis com questões salariais. Ou seja, as mulheres, em sua maioria, não são valorizadas, reconhecidas e, conseqüentemente, não recebem remuneração proporcional aos serviços prestados no mercado de trabalho (IBGE, 2016). Esse é um dos fatos que reitera que a meritocracia é um grande mito para que continue sendo fortalecido o *status quo*, já que existem privilégios históricos e sociais de determinados grupos para além da formação escolar (Carneiro, 2011; Souza, 2019)

Com relação à violência física, o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência de 2017⁶ (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017) demonstra que a violência praticada contra jovens negros (15 a 29 anos) com relação ao homicídio e ao risco de morte, majoritariamente, é maior do que a de jovens brancos. Assim, como a de jovens negras é maior que a de jovens brancas. Segundo Ribeiro (2019), a legislação brasileira tenta constantemente criminalizar a população negra e mais vulnerável. Exemplo disso é a Lei de Vadiagem de 1941, na qual pessoas que fossem pegas nas ruas sem um propósito "bem estabelecido" poderiam ser presas. Tal lei foi criada quando existia uma alta taxa de desempregos entre homens negros. Outro exemplo é a atual "Guerra Antidrogas", na qual a diferenciação entre o usuário de drogas e o traficante, muitas vezes, é feita de acordo com a tonalidade da pele.

Atualmente, Luciana Boiteux (citada por Ribeiro, 2019) denuncia que mulheres negras e pobres são presas, humilhadas, têm suas casas invadidas apenas por terem parentes que (supostamente) participam do tráfico. Sem contar que a violência física – podendo ocasionar homicídio – tem altos índices de mulheres negras como vítimas, como pode ser demonstrado pelo Atlas de Violência (IPEA, 2019):

Enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos a diferença é ainda mais brutal, já que entre não negras o crescimento é de 1,7% e entre mulheres negras de 60,5%. Considerando apenas o último ano disponível, a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 3,2 a cada

⁶ Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/10/FBSP_Vulnerabilidade_Juveni_Violencia_Desigualdade_Racial_2017_Relat%C3%B3rio.pdf

100 mil mulheres não negras, ao passo que entre as mulheres negras a taxa foi de 5,6 para cada 100 mil mulheres neste grupo (IPEA, 2019, p. 38).

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019), considerando a prática de violência sexual, analisou que ocorreram 180 estupros por dia em 2019, sendo que 81,8% tiveram como vítimas as mulheres. Essa porcentagem demonstra que mulheres estão em condição de maior vulnerabilidade a sofrerem violência sexual no Brasil (50,9% são negras, 48,5% são brancas). O Anuário também demonstrou que homens negros são os que mais morrem no país em decorrência de violência policial, totalizando 75,4% das vítimas; seguidos de mulheres negras, que somam 61% das vítimas categorizadas como mulheres. Mulheres brancas ficam logo atrás, com 38,5%; indígenas com 0,3%; e 0,2% eram amarelas.

Ainda sobre questões de violência, a ONG *Transgender Europe*⁷ (Transgender Europe, 2016) demonstrou que o Brasil é o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo, com 868 mortes entre os anos de 2008 a 2016. Um dossiê, produzido por Benevides e Nogueira (2019), analisou que, durante as eleições de 2018, houve aumento de violência contra lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e intersexos (LGBTTI). Essas mesmas autoras, através do Boletim 4 postado no site da Antra⁸ (Associação Nacional de Travestis e Trans), analisaram que, no ano de 2020, entre janeiro e agosto, 129 pessoas trans foram mortas no país, o que configura uma quantidade maior do que o que ocorreu durante todo ano de 2019⁹.

Segundo Bento (2017), essas violências ocorrem, principalmente, contra a população trans para que as "normas" de gênero sejam reestabelecidas. As práticas de violência têm sido

⁷ Disponível em: <https://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol14-2016.pdf>

⁸ Disponível em: <https://antrabrasil.org/>

⁹ Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/09/boletim-4-2020-assassinatos-antra-1.pdf>

reforçadas pelos discursos de ódio à população LGBTTI reproduzidos pelo atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, e seus coligados e desde as eleições de 2018, também não foram implementadas ações governamentais significativas para a proteção desta população vulnerável, como descrito no Boletim 4 de 2020 produzido por Benevides e Nogueira.

Esses preconceitos e discriminações existentes na nossa sociedade não são atuais. Eles estão na nossa história, na nossa cultura, muito antes de nosso nascimento. Portanto, estão presentes nas mais diversas instituições sociais de forma “naturalizada”. Dessa forma, a diversidade e as diferenças que deveriam ser celebradas são, frequentemente, motivos de desigualdades.

Assim, a discussão conceitual sobre o que é gênero e quais são suas implicações são de extrema importância. Para começar, é relevante que entendamos o que é gênero e como esse conceito se desenvolveu, social e historicamente, na nossa sociedade.

Durante séculos, a palavra gênero não era utilizada. Mesmo no início da primeira onda do Feminismo, momento de grande atividade social pela luta dos direitos das mulheres, este ainda não era o foco desse movimento (Louro, 2014; Pinto, 2003).

O estudo mais aprofundado sobre as questões de “gênero” começou a ter visibilidade nas décadas de 1970/1980¹⁰. Esse período histórico, que inclui a ditadura civil-militar no Brasil e a segunda onda feminista em países ocidentais “desenvolvidos” (como Estados Unidos e países europeus) e de movimentos feministas da América Latina, influenciaram a produção feminista no país (Costa, 2020; Figueiredo, 2020; Louro, 2014; Pinto, 2003; Ridenti, 1990; Teles, 2017). Assim, teve início a discussão sobre o que seria o conceito “gênero” e a análise de quais eram as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens na

¹⁰ Esse é um dos motivos pela escolha da palavra “sexo” em contextos históricos anteriores a essas décadas no decorrer da presente Dissertação, evitando, portanto, anacronismos.

realidade social brasileira (Bandeira, 2019; Costa, Barroso & Sarti, 2019, Duarte, 2019; Louro, 2014; Pinto, 2003; Pitanguy, 2019; Rago, 2019; Ridenti, 1990).

Também na década de 1970, muitas mulheres foram exiladas por seu comportamento contra a ditadura civil-militar que vigorava no Brasil, tanto por serem mulheres que apresentavam um posicionamento político de esquerda, quanto as mulheres dos ativistas da esquerda brasileira (Ávila, 2019; Pinto, 2003; Ridenti, 1990). É interessante ressaltar que enquanto as mulheres intelectualizadas eram processadas por participarem de forma ativa das ações realizadas por movimentos políticos de esquerda, as mulheres das camadas populares que tinham algum vínculo familiar com homens ativos na militância eram presas e exiladas, ou seja, criminalizadas, mesmo sem papel ativo nos movimentos de esquerda (Ridenti, 1990).

Com isso, elas entraram em contato, de maneira mais profunda, com o Feminismo, com seu desenvolvimento e suas atividades em outras partes do ocidente. Quando a ditadura acabou, muitas dessas mulheres voltaram ao país e, de alguma forma, tentaram adaptar esses conhecimentos adquiridos no exílio à luta feminista que já estava acontecendo por aqui (Pinto, 2003, 2010; Ridenti, 1990, Teles, 2017). Isso possibilitou que as discussões sobre gênero ganhassem maior visibilidade e que o movimento feminista, que havia perdido força depois da primeira onda, se fortalecesse com a segunda onda (Louro, 2014; Pinto, 2003, 2010).

Em contraponto às discussões feministas que debatiam sobre liberdade, igualdade e equidade entre os gêneros, existe uma vertente da perspectiva essencialista que tem ancorado sua compreensão na biologia, utilizando o reducionismo biológico, inclusive nas discussões sobre o feminino e o masculino. Ou seja, são utilizados argumentos sobre as desigualdades sociais entre mulheres e homens com base, na maioria das vezes, em discursos ligados às diferenças biológicas entre os sexos. Por exemplo, reforçando quais comportamentos seriam supostamente "inerentes" aos homens e às mulheres (Louro, 2014; Zanello, 2018).

Dessa forma, há um binarismo que estereotipava (e ainda estereotipa) papéis sociais a serem exercidos por cada um dos gêneros (Louro, 2014; Zanella, 2018). É essa visão dualista, fundamentalmente oposta e hierárquica, que está presente ainda hoje nos estereótipos de gênero associados ao que é ser homem e ao que é ser mulher na sociedade. Sendo assim, as crenças negativas em relação à feminilidade e à masculinidade funcionam como um terreno favorável ao desenvolvimento de preconceitos e de discriminações de gênero (Myers, 2014).

Os discursos produzidos no cotidiano ancorados na perspectiva essencialista biológica afetam diretamente a construção de identidades em determinados contextos, já que estas excluem questões de gênero, étnico-raciais e de classe social como fatores culturais significativos e como possíveis geradores de desigualdade social. Dessa forma, as identidades individuais e sociais podem ser vistas como políticas, já que envolvem relações de poder instituídas social, cultural e historicamente (Hall, 2006; Louro, 2014; Sawaia, 2014; Woodward, 2000).

Pino (2005) discute que não há mais espaço nem na Biologia para estudos do desenvolvimento humano que sejam essencialistas, reducionistas e mecanicistas. Por exemplo, Gould (1991), biólogo e paleontólogo, discute sobre como a cultura pode afetar o desenvolvimento humano. Este autor critica o essencialismo (determinismo) biológico e reitera que não existe ciência sem que esta seja perpassada por fatores econômicos, sociais e políticos. Assim, argumenta que a ciência pode produzir, reproduzir e justificar preconceitos quando não analisa a realidade social através de outros aspectos que não sejam meramente biológicos. Por isso, devemos ficar atentos/as a discursos que reforçam o essencialismo biológico. Discursos que se desenvolvem, por exemplo, em determinados contextos políticos de retrocesso.

A partir disso, é relevante que sejam produzidas pesquisas para analisar como essas desigualdades afetam concretamente mulheres e homens em diferentes aspectos e instâncias

sociais. E foi isso que fomentou a realização dessa pesquisa e outras produzidas anteriormente por mim. Pesquisas como a apresentada no artigo intitulado “Feminilidade, masculinidade, mídia e artes visuais”¹¹ (Araujo, 2016) e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Gênero como fator significativo na educação parental”¹² (Araujo, 2017). Essas pesquisas foram realizadas na disciplina de Estágio Básico II e nas disciplinas referentes à elaboração do TCC, respectivamente, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Flávia do Amaral Madureira.

Na presente pesquisa, busquei analisar como essas desigualdades no campo das relações de gênero aparecem na escola e como os mecanismos de canalização coletivo-cultural (Valsiner, 2012a) no interior dessa instituição afetam a vida dos sujeitos e as relações interpessoais que estabelecem. Ou seja, a pesquisa visa compreender como os sujeitos – ativos no seu desenvolvimento – significam suas relações neste contexto, formulando suas crenças e valores, suas visões de mundo, suas relações consigo e suas atuações nos espaços que estão inseridos (Valsiner, 2012a).

A análise crítica dos mecanismos de canalização coletivo-cultural (Valsiner, 2012a) no interior das instituições é de extrema importância, principalmente, por estarmos em um contexto no qual podem ser disseminados estereótipos de gênero que favorecem preconceitos e discriminações. Afinal, apesar do aprendizado ocorrer por uma via individual, também nos constituímos pelo que aprendemos de forma coletiva e transgeracional, através da e na cultura.

Como discute Tunes (2013, p.11), a educação é a “tensão entre duas forças antagônicas – o passado e o futuro – e que se manifesta num intervalo chamado presente. (...) A educação está ligada ao passado, mas encontra seu sentido no futuro”. Em outras palavras,

¹¹ Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/8713>

¹² Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/11480>

pela história de cada sociedade, pela construção do presente e nas projeções em relação ao futuro está a cultura e a história dos indivíduos, com isso, a criança é inserida em um contexto pré-existente a ela perpassados pelos ensinamentos transgeracionais e aprendizados coletivos através dos adultos que já estão inseridos nesse contexto. E o nosso papel, enquanto adultos/as e educadores/as, é inserir os/as “novatos/as” na sociedade e na cultura que se apresenta para eles/as (Madureira & Branco, 2005; Tunes, 2013).

Por isso, é necessário que a Psicologia esteja constantemente produzindo novos olhares para esses diversos contextos educativos e culturais, como a família, a escola, o trabalho, a igreja, a mídia, dentre outros. Produzindo também análises aprofundadas e articuladas que dialoguem com outras ciências humanas e sociais, como, por exemplo, a História, a Sociologia e a Antropologia (Valsiner, 2014).

Assim, nosso papel como psicólogos/as também é o de buscar fomentar e produzir discussões através de práticas pedagógicas dialógicas nas quais a diversidade seja celebrada e não excluída e discriminada. Como o próprio Código de Ética Profissional do/a Psicólogo/a estabelece como princípios fundamentais (Brasil, 2005, p. 7):

- I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
- III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.

A partir do que foi exposto, esta Dissertação em Psicologia tem em sua base o intuito de produzir discussões para o fomento de uma Cultura de Paz e da valorização da diversidade. Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹³, a promoção da Cultura de Paz ocorre através da educação voltada para os Direitos Humanos; na prevenção de conflitos, no desenvolvimento de competências para relações pacíficas e buscando formas de lidar com os conflitos de maneira não-violenta; no favorecimento e abertura para o diálogo, no compartilhamento de vivências e experiências; no respeito às diferenças; no estímulo à cooperação, à responsabilidade, à solidariedade e na prática social dos estudantes, dos atores escolares e suas famílias. Ou seja, toda escola e comunidade devem estar envolvidas para o alcance desse objetivo comum.

Portanto, pesquisas que buscam produzir conhecimentos sobre as questões de gênero em uma perspectiva crítica e reflexiva, de modo a colaborar, por exemplo, com a prevenção da violência contra as mulheres, como é o caso da pesquisa apresentada na presente Dissertação, contribuem, de diferentes formas, com a construção de uma Cultura de Paz.

É necessário ressaltar que, durante o processo de produção desta Dissertação, ocorreu uma crise sanitária global que afetou o mundo, devido à pandemia da COVID-19, de forma inesperada e em proporções homéricas. Quando finalizada a presente Dissertação, o Brasil tinha chegado a quase 180 mil mortes¹⁴. Dessa forma, algumas questões metodológicas inicialmente delineadas foram alteradas para a segurança dos/as participantes e da pesquisadora. Com isso, a pergunta que norteou este estudo também teve que ser transformada, de acordo com as limitações impostas à pesquisa. Assim, foi formulada a seguinte questão: "Quais as práticas pedagógicas poderiam facilitar ou dificultar a promoção

¹³ Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/culture-peace>

¹⁴ Como o vírus tem se alastrado pelo país, pode ser acompanhado por: <https://covid.saude.gov.br/>

de uma cultura de paz e valorização da diversidade, em uma escola pública de Ensino Fundamental II do Distrito Federal?".

Então, como expresso na pergunta acima, focou-se em uma das instituições mais importantes para o desenvolvimento dos indivíduos nas sociedades letradas, a escola. Na sociedade brasileira, desde o século XX, fortificou-se a supervalorização do diploma (Aranha, 2006; Romanelli, 2014; Souza, 2017) e a importância do contexto escolar na vida dos indivíduos. A visão de que o estudo, a escola, a diplomação e os títulos são essenciais para “ter uma vida melhor” é analisada em estudos como o realizado por Marques e Castanho (2011), principalmente com alunos/as provenientes de camadas populares que vivem em contextos de desemprego ou subemprego.

De forma específica, o estudo empírico produzido por Marques e Castanho (2011) contou com a participação de 23 alunos/as da rede pública do Ensino Fundamental II em uma comunidade da periferia de São Paulo, com foco em analisar como as crianças e os/as adolescentes, de 10 a 13 anos, significavam a escola. Marques e Castanho (2011) apresentaram que o contexto escolar, para estes/as adolescentes, é visto de uma forma paradoxal. Os/as estudantes percebem a educação escolar como algo que pode favorecer oportunidades de melhores empregos, com mais prestígio e maiores remunerações, mas elas/eles também destacam a escola como um lugar insatisfatório. Reclamam dos métodos de ensino (problemas sobre como as aulas acontecem e da falta de materiais adequados) e as relações com os atores sociais deste ambiente (exemplo: caracterizaram os/as professores/as como desrespeitosos/as e autoritários/as, assim como a relação com seus pares).

Como discute McDermott (1977), os vínculos interpessoais e as "relações de confiança" são de grande importância no processo de ensino e aprendizagem. Essas "relações de confiança" se baseiam na qualidade dos relacionamentos produzidos em sala de aula, para o alcance dos objetivos escolares de ensino e aprendizagem comuns (McDermott, 1977).

Assim, ambientes que conseguem possibilitar aos/às professores/as e aos/às alunos/as recursos para o estabelecimento dessas relações podem favorecer a coconstrução durante os processos de ensino e aprendizagem.

Com relação às desigualdades entre os gêneros, os estudos desenvolvidos por Carvalho (2001a, 2001b, 2003, 2008) evidenciaram que são reproduzidos, frequentemente, estereótipos de gênero dentro da escola e que estes podem ser um fator significativo na educação dessas crianças. Carvalho (2001b) procurou ir além de análises estatísticas acerca da evasão e da reprovação, analisando o cotidiano escolar e as relações ali presentes. Seus estudos apontam a diferença do desenvolvimento e do desempenho escolar de meninos e meninas. Distante de querer demonstrar se existe um gênero melhor e um pior em termos de desempenho escolar e/ou inteligência, analisou-se quais processos ocorriam na aprendizagem desses/as alunos/as, a partir de recortes de classe social e étnico-raciais, que faziam com que essas desigualdades se acentuassem entre os gêneros.

Por exemplo, Carvalho (2001a) identificou afirmações estereotipadas de que as meninas estão “na média”, ou seja, não são brilhantes, mas também não dão tanto “problema”. Já as significações acerca dos meninos estavam em dois extremos: “excelentes” ou “muito complicados” (Carvalho, 2001a). Com isso, a própria autora concluiu, em uma de suas pesquisas, que: “O estereótipo sempre homogeneíza tudo, polariza, não permite uma percepção mais nuançada da realidade” (Carvalho, 2003, p. 190).

Com relação à violência entre os pares (alunos/as), a pesquisa empírica produzida por Matos e Jaeger (2015) analisou como as práticas de *bullying* são influenciadas e também reforçam as desigualdades e os estereótipos de gênero em uma escola de Santa Maria no Rio Grande do Sul em estudantes de Ensino Fundamental II. Na análise, esses autores afirmam que todos os participantes da pesquisa relataram já terem visto ou sofrido violência verbal ou

física no contexto escolar, sendo que meninos praticavam com frequência agressão física contra seus pares. Enquanto as meninas foram as que mais reproduziam boatos e fofocas.

Sobre os professores/as e as discussões sobre questões de gênero e sexualidade, Madureira e Branco (2015) analisaram "as concepções e crenças de professores/as do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries (atualmente, 6º a 9º ano), da rede pública de ensino do Distrito Federal em relação às questões de gênero e sexualidade, com destaque para a questão da diversidade sexual e de gênero" (p. 580). A pesquisa foi realizada em duas etapas. Primeiro, foram aplicados 122 questionários em professores/as dessas sete escolas. Depois, foram selecionadas duas escolas (que participaram da fase anterior) e, assim, foram realizadas dez entrevistas individuais semiestruturadas e oito sessões de grupo focal (quatro em cada uma das escolas). Assim, as autoras conseguiram analisar a dificuldade das discussões desses assuntos em sala de aula, tanto por questões individuais dos/as professores/as (por exemplo, crenças religiosas, opiniões e suas experiências pessoais), quanto por razões sociais (crenças do senso comum, formação dos/as professores/as e os currículos dos cursos de licenciatura).

Pode-se demonstrar, portanto, a necessidade de mais pesquisas que contribuam para a construção de uma Cultura de Paz com os atores sociais que estão na base da educação formal, os/as professores/as e os/as alunos/as.

A escola é um ambiente de socialização e de aprendizagem. Assim, ela pode ser tanto perpetuadora de preconceitos ou promotora de igualdade e equidade (Cavalcante, 2018; Madureira, 2013; Miguel, 2016; Paz, 2016; Soares & Monteiro, 2019). Ao passo que a escola pode efetivamente contribuir para que os indivíduos se tornem mais reflexivos e críticos sobre a realidade em que vivem, ela pode não abrir espaço para as discussões sobre os estereótipos de gênero (assim como outros debates envolvendo classe social, sexualidade, raça, etc.), criando, assim, um “terreno fértil” para a reprodução de práticas discriminatórias (Madureira, 2013; Madureira, Barreto & Paula, 2018).

Como pesquisadores/as e psicólogos/as, devemos buscar, assim, mudanças das práticas dos/as profissionais de Psicologia no ambiente escolar, pois tais práticas ainda se mostram majoritariamente “curativas”, ou seja, orientada para que os/as alunos/as possam se adaptar às normas e ao cotidiano escolar através da reprodução de padrões de comportamento socialmente esperados.

Com isso, é importante o desenvolvimento de análises mais aprofundadas sobre os atores sociais inseridos na comunidade escolar, como ocorrem os processos educativos e as relações interpessoais existentes nesse contexto, como as relações de poder existentes entre alunos-professores, alunos/as -alunos/as e demais gestores e suas diversas relações interpessoais cotidianas (Madureira, 2013; Patto, 2000). A importância desses estudos se dá a partir da análise de como a reprodução das diversas discriminações podem acontecer nesses ambientes, como a homofobia, o sexismo e o racismo e como algumas ações podem fortalecer práticas discriminatórias contra pessoas que fazem parte de grupos minoritários.

A seguir, são apresentados os objetivos da pesquisa.

Objetivo Geral

Analisar práticas escolares que podem facilitar ou dificultar a promoção de uma cultura de paz e de valorização da diversidade, focando nas questões de gênero, em uma escola pública de Ensino Fundamental II no Distrito Federal.

Objetivos Específicos

- Observar e analisar práticas pedagógicas e interações sociais (professor/a-aluno/a e entre os/as alunos/as) dentro de sala de aula e em outros ambientes da escola que colaborou com a pesquisa.

- Analisar práticas pedagógicas e interações sociais (professor/a-aluno/a e entre os/as alunos/as) relacionadas à diversidade e às questões de gênero.
- Investigar se as desigualdades de gênero aparecem na educação escolar de adolescentes, a partir das observações realizadas na sala de aula de uma turma do Ensino Fundamental II e em outros ambientes da escola.

1. Breve História do Feminismo e Discussão sobre Gênero no Brasil

O Brasil é um país de cultura patriarcal e sexista. Durante séculos, desde o início da nossa colonização, existem estereótipos de gênero que caracterizaram, distinguiram e formaram o que compreendemos hoje sobre feminilidade e masculinidade. Mesmo que estes estereótipos mudem durante os séculos, sua base continua a mesma: a inferioridade feminina sendo estrutural¹⁵ nas relações entre mulheres e homens. Ou seja, está presente em todas as instâncias das vidas das pessoas, seja em casa, no trabalho, na escola e em diferentes ambientes e instituições (Carneiro, 2003; Costa, 1999; Louro, 2014; Parker, 1991; Vainfas, 2017; Zanello, 2018).

Ao participarmos dessas instituições sociais e, assim, termos contato com os mais diversos ensinamentos transgeracionais, nós não apenas damos sentido ao que acontece ao nosso redor, mas alteramos também a forma como vivenciamos os acontecimentos e os significamos (Madureira & Branco, 2005). Segundo Woodward (2000, p. 30), "nós participamos dessas instituições ou 'campos sociais', exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos".

Então, é interessante compreender brevemente como essas desigualdades se atualizaram e se modificaram no tempo e espaço, de acordo com os contextos históricos, culturais e da sociedade durante colonização de nosso país até a atualidade. Principalmente, para a melhor compreensão de que é necessário fazermos recortes, em termos analíticos e interpretativos (de classe e étnico-raciais), para alcançar uma sociedade mais democrática,

¹⁵ Utilizando da explicação sobre a questão "estrutural" realizada por Silvio Almeida no livro "Racismo Estrutural" (2019, pp. 20-21) é interessante ressaltar que estabelecemos as relações de gênero também da forma discutida pelo autor: "[...] é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade".

para entendermos as especificidades existentes na sociedade, nos grupos sociais e na nossa cultura.

Em um panorama geral, as histórias das desigualdades baseadas nas diferenças entre os sexos vão muito além do que pensamos nos dias atuais. Por exemplo, do século II até o século XVIII no Ocidente, acreditava-se na “teoria do sexo único”. Nesta teoria, era considerado que as mulheres e os homens tinham as mesmas genitálias, porém, existiria uma diferença em “graus” (temperatura), que fazia o desenvolvimento biológico ser mais ou menos completo. Altas temperaturas causariam um desenvolvimento mais completo e formariam o homem, através de uma visão de “perfeição metafísica”. Já a mulher não seria um ser humano completo, por ter faltado calor durante a gestação da mãe, sendo considerada um “homem invertido” (Laqueur, 2001).

Galeno, no século II d.C., foi um dos grandes nomes que desenvolveu e propagou essa teoria, na qual os órgãos femininos se equiparavam aos masculinos. Por exemplo, nos desenhos dos órgãos genitais masculinos e femininos, até o século XVIII, apareciam: o ovário associado ao testículo, o útero ao escroto e os lábios ao prepúcio. O órgão sexual feminino era tão irrelevante que não tinha nem um nome (Laqueur, 2001). As crenças vigentes nesse período diziam que se a mulher, de alguma forma, fizesse muito esforço e, com isso, começasse a transpirar em grande quantidade, ela poderia “virar” um homem (Laqueur, 2001).

Com a Revolução Industrial, outra teoria começou a se delinear, fazendo referência à mulher como “sexo oposto”. Desde o século XVIII, enfatizam-se as diferenças entre os dois sexos, em contrapartida ao que era expresso na “teoria do sexo único” que tinha como foco as “semelhanças entre os sexos”. Essa mudança se deu tanto pelo novo modelo econômico – capitalista e industrial – instaurado na época, quanto por questões políticas e ideológicas. Assim, não só o corpo era representado de modo diferente, mas os aspectos morais também

eram diferenciados e até opostos para cada sexo (Laqueur, 2001). Laqueur (2001, p. 20) afirma que: "(...) a ciência parecia estar em harmonia com as demandas da cultura".

Para que a teoria do “sexo único” fosse modificada para uma teoria com o foco nas diferenças entre os sexos, foi necessário que essa diferenciação fosse importante politicamente. Isso ocorreu após as revoluções burguesas, para que houvesse uma ideia de complementaridade supostamente “natural” entre mulheres e homens, a partir de uma justificativa moral para a significação dos corpos de forma binária em uma sociedade capitalista, burguesa e individualista (Costa, 1996; Laqueur, 2001). De acordo com Laqueur (2001, pp. 22-23):

[...] As mudanças sociais e políticas não foram por si só, explicações para a interpretação de corpos. A ascensão da religião evangélica, a teoria política do Iluminismo, o desenvolvimento de novos tipos de espaços públicos no século XVIII, as ideias de Locke de casamento como um contrato, as possibilidades cataclísmicas de mudança social elaboradas pela Revolução Francesa, o conservadorismo pós-revolucionário, o feminismo pós-revolucionário, o sistema de fábricas com sua reestruturação da divisão sexual de trabalho, o surgimento de uma organização de livre mercado de serviços ou produtos, o nascimento das classes, separadamente ou em conjunto – nada disso causou a construção de um corpo sexuado. A reconstrução do corpo foi por si só intrínseca a cada um desses desenvolvimentos.

A partir da análise dessas desigualdades, ou seja, das diferenças construídas como diametralmente opostas entre os gêneros em termos biológicos, morais, comportamentais, políticos, econômicos e ideológicos, as “fronteiras simbólicas” (Madureira, 2007, 2010, 2012, 2018) entre a masculinidade e a feminilidade ficavam cada vez mais rígidas.

Estas “fronteiras simbólicas rígidas”, de acordo com Madureira (2007, 2010, 2012, 2018), fortalecem e mantêm o preconceito e a discriminação entre os gêneros (sexismo), transformando-os em opostos antagônicos. Segundo a autora, a separação excludente entre o que é socialmente esperado de mulheres e de homens reforça a hierarquia de poder entre os gêneros. Transformando essas fronteiras em quase intransponíveis no imaginário social e nas práticas cotidianas, bem como geram preconceito e discriminação em relação a quem não adote padrões hegemônicos no que se refere às questões de gênero. As diferenças ressaltadas entre os sexos faziam com que fossem reforçadas a padronização estereotipada da feminilidade e da masculinidade e também a ideia de quem deveria estar no âmbito público (homens) e no privado (mulheres) no imaginário social presente nas sociedades ocidentais.

Mas como esses estereótipos se desenvolveram no Brasil? Nos próximos tópicos, será analisado, de forma breve, como esses estereótipos mudaram no decorrer dos séculos até chegar nos dias atuais.

1.1. Brasil Colônia e as divisões sociais entre os sexos

O Brasil Colonial tem fortes raízes simbólicas ancoradas no sexismo e na misoginia, principalmente, por conta da colonização portuguesa que trouxe junto da sua população, alguns de seus costumes, valores e crenças (Costa, 1999; Del Priore, 2014; Fausto, 2018; Parker, 1991, Vainfas, 2017) que foram "transplantados" para as novas terras "conquistadas" (Romanelli, 2014; Souza, 2019).

No Brasil Colônia, uma das formas que encontraram de caracterizar as poucas mulheres brancas que aqui viviam no início da colonização era de acordo com os preceitos da iconografia cristã: as mulheres poderiam ser julgadas como antagonistas cristãs, Eva ou Maria. As mulheres seriam as descendentes de Eva, mas deveriam se portar como Maria. Eva por ser perigosa, bela, demoníaca, sensual, traiçoeira e pecaminosa. E Maria, o modelo a ser

seguido, por ser a mãe bondosa, pura, assexuada, submissa e que consegue amar e se doar incondicionalmente ao outro (Del Priore, 2014; Madureira, 2016; Teles, 2017; Zanello, 2018).

As mulheres brancas da elite eram vistas como seres que supostamente deveriam ser assexuados, pois o útero fazia com que as mulheres fossem capazes de perder-se na paixão e no desejo de procriar. Compreendia-se que a procriação deveria ocorrer apenas dentro do casamento e que a castidade deveria ser mantida até então. Depois disso, elas deveriam ser submissas aos seus maridos e também reprodutoras em potencial. Isso já não era cobrado dos homens brancos, já que a virilidade demonstrada através de múltiplas parceiras e do sexo frequente era cobrada deles. O grande medo que permeava o estereótipo associado ao masculino era a impotência (que poderia ser, inclusive, causa de anulação do casamento) (Del Priore, 2014; Vainfas, 2017; Teles, 2017; Zanello, 2018).

Assim, a principal função das mulheres estaria supostamente associada à maternidade, porque isso "acalmava" o útero; mas, por serem herdeiras de Eva, elas iriam parir com muitas dores para se redimirem pelo pecado original cometido (Bento, 2017; Del Priore, 2014; Zanello, 2018). Seu corpo era considerado impuro pela menstruação, parto, secreções e odores. E, apesar de toda essa rejeição pelo que era associado ao estereótipo feminino, a mulher branca era alguém que deveria ser galanteada e recebia palavras de carinho nos cortejos (Del Priore, 2014).

Nessa época, era preciso que as mulheres brancas ficassem longe do padrão hegemônico de beleza da época, pois isso era motivo de incentivo ao pecado por parte dos homens. Porém, ao passo que "se embelezar" era condenado pela Igreja, as mulheres arranjavam maneiras de revolucionar essa questão, como, por exemplo, para que ocorressem os cortejos (Del Priore, 2014; Zanello, 2018). Geralmente, se as mulheres da elite saíam desses vários padrões associados à feminilidade eram internadas em conventos (Teles, 2017).

A realidade era bem diferente para as mulheres negras. As mulheres negras eram frequentemente estupradas, sendo vistas como "alvo fácil" para "fornicação" (Del Priore, 2014; Ribeiro, 2018; Schwarcz, 2019; Vainfas, 2017; Zanello, 2018). É interessante comentar que mulheres indígenas ou pretas eram caracterizadas de forma geral como "negras" (por exemplos, as índias eram caracterizadas como "*negra brasileira*", "*negra d'aldeia*", "*negra da terra*", segundo Vainfas, 2017, p. 94). Isso reforçou, inclusive, a vinculação das mulheres negras às práticas de abuso sexual e outras violências (Vainfas, 2017).

Segundo Vainfas (2017, p. 111): "Às mancebas índias dos primeiros lusitanos somar-se-iam as negras, mulatas, mamelucas e mesmo as brancas pobres nos séculos XVII e XVIII". "Amancebar-se" de uma mulher índia ou negra era vergonhoso para os homens brancos. Segundo Nascimento (2016), um ditado popular deixava claro o papel das mulheres na corte portuguesa: "branca para casar, negra para trabalhar, mulata para fornicar" (p. 75).

Os estereótipos difundidos nessa sociedade patriarcal em relação às mulheres e aos homens mostravam quais eram os espaços de atuação e quais eram os comportamentos esperados de cada um dos gêneros, classe social e/ou das identidades étnico-raciais, de forma diametralmente oposta às categorias que possuíam poder socialmente (homem, branco e da elite). Enquanto os homens pertenciam ao espaço público, ficava mais clara a "domesticação" das mulheres da elite (Parker, 1991; Vainfas, 2017; Zanello, 2018; Zimberg, 2018).

Essa "domesticação" das mulheres brancas foi reiterada por instituições sociais que, na época (e ainda hoje) têm muita força, como a Igreja Católica e a Medicina. A Medicina fez com que os discursos sobre a natureza, o corpo e o comportamento das mulheres difundidos pela Igreja tivessem um viés científico. Assim, esse processo de "domesticação feminina" era naturalizado a partir de uma suposta origem biológica que reiterava a função da mulher como voltada à procriação. Nesse sentido, a mulher da elite deveria ficar no âmbito privado,

cuidando dos/as filhos/as e do marido, fazendo poucas tarefas fora de casa (uma das permissões que existia para elas era a de ir à Igreja) (Costa, 1999; Zanello, 2018).

No casamento de pessoas brancas, os mais diversos tipos de violência aconteciam. Era raro existir afeto ou desejo sexual pelos/as parceiros/as maritais, já que o casamento era um contrato entre famílias, símbolo de *status* para a mulher e não acontecia por escolha do casal. Ao casar-se era proibido que as mulheres se arrumassem; elas vestiam preto, não se perfumavam e não arrumavam os cabelos com laços ou fitas (costume da época). Seu papel era ser "apenas" uma mulher casada. Seu valor se dava por ser recatada, honesta, boa dona de casa e pela quantidade de filhos (Del Priore, 2014; Vainfas, 2017; Zanello, 2018).

A fidelidade só era cobrada da mulher e era permitido socialmente que o marido tivesse concubinas negras escravizadas (o que majoritariamente configurava estupro pela relação de poder estabelecida, além de poder gerar lucro com a prole para o senhor de engenho) (Carneiro, 2003, 2011; Del Priore, 2014; Teles, 2017; Vainfas, 2017; Zanello, 2018). O estupro de homens negros escravizados pelos senhores de engenho também ocorria (Vainfas, 2017). Segundo Vainfas (2017, p. 174):

Clausura doméstica, celibato perpétuo ou recolhimento provisório, nenhum desses mecanismos era suficiente para salvaguardar os valores da família, a fidelidade da esposa e a honra dos maridos. Com muita frequência, as mulheres rompiam esse cerco familiar ou institucional, expondo-se a violências, agressões e homicídios consagrados pelos costumes e até por leis. No tocante às classes abastadas, nossa crônica acha-se repleta de assassinatos cruéis de donas e sinhás perpetrados por maridos soberbos, irmãos enciumados e pais zelosos, que ao menor sinal de traição ou indisciplina, se punham a lavar a honra com sangue.

A violência não era perpetrada apenas em caso de suspeita de traição. Geralmente, se os homens tivessem outras amantes, ficassem enciumados, bebessem demais, perdessem no jogo, ou por qualquer outra razão, eles arranjavam uma "desculpa" para praticar violência contra suas esposas. Nessa época, o marido violento era resguardado pela lei e este poderia matar a esposa caso pegasse algum delito sexual em flagrante. Mas não poderia matar o amante da esposa, caso ele fosse de hierarquia social superior. Se matasse um homem de maior hierarquia social, o marido poderia ser mandado para a África (Vainfas, 2017; Zanello, 2018).

Sobre mulheres negras escravizadas, é importante mencionar que a violência era física e também simbólica. A violência simbólica começava quando estas eram obrigadas a se batizarem nos portos de embarque ou desembarque, tendo que negar sua cultura e origem de forma forçosa e violenta (Nascimento, 2016). A escravização dos povos de etnias africanas era legitimada pelo mito bíblico da "Maldição de Cam" (Gomes, 2019; Nascimento, 2016). Segundo o trecho retirado da Bíblia, mais precisamente do Antigo Testamento (Gênesis, capítulo 9, versículos 18 a 27):

18 Os três filhos de Noé, que tinham saído da arca com ele, eram estes: Sem, Cam e Jafé. Cam porém era o pai de Canaã. 19 Destes três filhos de Noé saiu todo o gênero humano, que já sobre toda a terra. 20 E como Noé era lavrador, começou a cultivar a terra, e plantou uma vinha. 21 E tendo bebido do vinho, embebedou-se e apareceu nu na sua tenda. 22 Cam pai de Canaã, achando-se neste estado, e vendo que seu pai tinha à mostra suas vergonhas, saiu fora e veio dizê-lo a seus irmãos. 23 Mas Sem e Jafé, tendo posto uma capa sobre seus ombros, e andando para trás, cobriram com ela as vergonhas de seu pai. 24 Noé tendo acordado do sono, que lhe causara o vinho, como soubesse o que tinha feito seu filho menor, disse: 25 Maldito seja Canaã: ele

seja escravo dos escravos, a respeito de seus irmãos. 26 E acrescentou: O Senhor Deus de Sem seja bendito, e Canaã seja escravo de Sem. 27 Dilate Deus a Jafé, habite Jafé nas tendas de Sem; e Canaã seja seu escravo.

Esses herdeiros de Canã seriam os/as negros/as que migraram para o continente africano. Assim, a escravização gerou preconceitos como o racismo, legitimado pelas supostas ideias de que os/as escravizados/as não possuíam alma nem humanidade e muito menos civilidade. O que, certamente, reforçava questões de intolerância religiosa, já que a sua salvação estaria supostamente apenas na adesão à doutrina católica.

O teor misógino e dogmático de discursos difundidos pela Igreja Católica afetou as mulheres brancas e não-brancas de diferentes formas. Não era permitido por lei o abuso sexual de mulheres escravizadas não-brancas, mas, por conta da objetificação, coisificação e animalização que ocorreram por conta do processo de escravização, as mulheres não-brancas escravizadas eram vistas como objetos domésticos, laborais e sexuais e isso abria brechas para os mais diversos tipos de abuso, de forma exaustiva (Almeida, 2020; Gomes, 2019; Nascimento, 2016; Ribeiro, 2019). Clausura doméstica para as brancas e trabalhos exaustivos para as não-brancas.

1.2. Revolução Industrial e as diferenças intransponíveis entre os sexos

O início da Revolução industrial e a vinda da família real portuguesa para o Brasil não ocasionaram apenas mudanças econômicas, mas também mudanças de ordem política e social (Fausto, 2018; Madureira, 2010; Teles, 2017). Com o passar do tempo, as expectativas sociais sobre os comportamentos de homens e mulheres foram mudando, mesmo que ainda existissem (e existam) “marcas profundas” das desigualdades e hierarquias entre os sexos. Entra em cena a burguesia e com ela o florescimento da família nuclear burguesa ancorada no

discurso médico da higiene social (Costa, 1999), como é discutido por Madureira (2010, p. 38):

Em termos metafóricos, sai de cena ‘a mulher enclausurada’ na casa grande, enquanto o seu marido circulava livremente na senzala, na fazenda, na praça, na rua; entra em cena ‘a mulher bem-educada’ que sabe se portar em diversos eventos sociais, enquanto o seu marido circula livremente em espaços sociais, políticos e econômicos cada vez mais amplos: dos negócios nacionais e internacionais, da política regional e nacional. A casa grande se abre para o mundo exterior, quer dizer, uma parte do mundo exterior, ou seja, para os convidados dos círculos do poder. As mulheres da elite, portanto, tiveram que se ‘modernizar’, mesmo que paradoxalmente, as estruturas hierárquicas de gênero não tivessem passado por uma crítica e por mudanças radicais.

A mulher branca da elite, que era enclausurada no Brasil Colônia, na família nuclear burguesa deveria apresentar-se como uma mulher moderna, educada e refinada, que seguisse as práticas baseadas na etiqueta, que organizasse festas para o ciclo social de poder do marido e, principalmente, para a sociedade burguesa e capitalista, para que elas pudessem utilizar do comércio para a movimentação da economia (Costa, 1999; Madureira, 2010). As mulheres que estavam fora dos padrões socialmente esperados poderiam sofrer punições, sendo que as mulheres negras e pobres eram as vítimas mais frequentes (Moreira, 2007).

As mulheres pobres e negras, assim, deveriam aprender a lidar com o ambiente público. Para elas, não eram associados os mesmos estereótipos da mulher burguesa da alta sociedade. E existiam punições implícitas e explícitas por não ser possível fazerem parte do padrão de beleza e feminilidade hegemônico que só abrangiam mulheres brancas da elite (Moreira, 2007; Teles, 2017).

No ambiente público é que elas se mostravam provedoras de suas famílias através de empregos mal remunerados e pouco valorizados, geralmente, subempregos (Moreira, 2007; Teles, 2017). Ainda sim, elas conseguiam montar redes de apoio (vizinhos/as, amigos/as que se tornavam família, em uma rede de sociabilidade ampliada) e grupos culturais (religiosos, lazer, dentre outros) fora do contexto privado, assegurando, dessa forma, o básico em termos de sobrevivência e se precavendo (além de assegurar a própria rede de sociabilidade) dos possíveis perigos existentes nas ruas (Moreira, 2007). Essa rede ampla de sociabilidade rompia com o modelo de família nuclear burguesa.

No fim do século XIX e início do século XX, também começa a ser "valorizada" (erotizada, seria um termo mais apropriado) a beleza feminina, inclusive da "mulher mulata". O que não pode, na verdade, ser considerado como valorização, mas sim como uma hipersexualização da mulher negra, além da tentativa incessante de branqueamento ditado pelos padrões hegemônicos de beleza da época (Carneiro, 2003, 2011; Moreira, 2007; Schwarcz, 2019; Ribeiro, 2018, 2019; Xavier, 2019; Zanello, 2018).

Essa hipersexualização ocorre de forma articulada ao mito da democracia racial e faz com que as mulheres negras continuem sendo vinculadas, muitas vezes, ao hedonismo e reforça a romantização de algumas práticas de violência contra essa população mais vulnerável (Carneiro, 2003, 2011; Nascimento, 2016; Ribeiro, 2018, 2019). O próprio significado do termo "mulata" é importante ser discutido para entendermos o teor dessa violência. Segundo Ribeiro (2018, p. 99):

A palavra de origem espanhola, vem de "mula" ou "mulo": aquilo que é híbrido, originário do cruzamento de espécies. Mulas são animais nascidos da reprodução de jumentos com éguas ou de cavalos com jumentas. Em outra acepção, são resultado da

cópula do animal considerado nobre (*equus caballus*) com o animal dito de segunda classe (*equus africanus asinus*).

Sendo assim, trata-se de uma palavra pejorativa para indicar mestiçagem, impureza, mistura imprópria, que não deveria existir. Empregado desde o período colonial, o termo era usado para designar negros/as de pele mais clara, frutos do estupro de escravas pelos senhores de engenho (Ribeiro, 2018, 2019). A adjetivação "mulata" é uma memória triste dos mais de três séculos de escravização no Brasil.

Nesta mesma época, no fim do Brasil Império e início do Brasil República, surgiram a Lei do Ventre Livre de 1871, na qual as crianças eram libertas, mas não suas mães; e a Lei dos Sexagenários em 1885, na qual os escravizados que estavam mais velhos poderiam ser alforriados (já que geravam mais "custo" do que lucro aos senhores) (Fausto, 2018; Schwarcz, 2019). A Lei Áurea foi assinada em 1888. Com ela, a formalização da escravização se extinguiu e a população negra foi abandonada a sua própria "sorte". Alforriados sem apoio governamental, essa população foi se refugiar nas favelas e à margem da sociedade (Carneiro, 2011; Fausto, 2018; Gomes, 2019; Ribeiro, 2018; Schwarcz, 2029; Souza, 2019; Teles, 2017). O que gerou uma situação de maior vulnerabilidade da população negra até hoje em nosso país. Como argumenta Souza (2019, p. 79-80):

Como todo processo de escravidão pressupõe a animalização e humilhação do escravo e a destruição progressiva de sua humanidade, como a negação do direito ao reconhecimento e à autoestima, da possibilidade de ter uma família, de interesses próprios e de planejar a própria vida, libertá-lo sem ajuda equivale a uma condenação eterna.

Como uma das formas de justificar os espaços que os/as negros/as ocupavam, físicos e simbólicos, começaram a surgir teorias darwinistas sociais (Schwarcz, 2019) e a teoria evolucionista cultural (Nascimento, 2016), ou seja, tentava-se legitimar – através da aplicação equivocada de teorias biológicas, como a teoria da evolução de Darwin, e da Medicina higienista – o porquê dos/as negros/as estarem em posições sociais marginalizadas. Ocorreu também um processo de criminalização da pobreza e da negritude no Brasil, sendo criminalizado o samba, os estilos de dança, as práticas culturais e as religiões de origens africanas (D'incao, 2004).

Ao mesmo tempo em que prevaleciam visões estereotipadas acerca da feminilidade e da masculinidade, além das questões étnico raciais e de classe, também verificava-se o fortalecimento da luta das mulheres por igualdade e equidade entre os sexos, ocupando cada vez mais outros espaços que não fossem os pré-estabelecidos socialmente pelas divisões sexuais, étnico-raciais e de classe. As mulheres começaram a se organizar em grupos que visavam a melhoria de suas condições, sejam sociais e/ou políticas. Surgem, então, as lutas denominadas “feministas” que focam na construção de uma sociedade efetivamente democrática.

1.3. Século XX: a primeira onda do movimento feminista

Desde o início da Revolução Francesa (final do século XVIII), existem comprovações históricas das lutas das mulheres por direitos relativos à participação na vida pública. Porém, isso não significa que, antes desse período, não existiram reivindicações por equidade em diferentes âmbitos. Em outras palavras, as mulheres não eram passivas em relação a sua própria história e na história mundial (Pinto, 2003; Zanello, 2018).

Outra autora que deixa claro o que foi explicitado anteriormente é Garcia (2011), que desenvolve uma discussão histórica sobre a luta organizada de mulheres a partir do

Renascimento (séculos XV e XVI), citando como exemplo a “*Querelle de femmes*”, que já discutia a necessidade da educação para as mulheres (da elite) e, conseqüentemente, fizeram emergir “debates sobre a natureza e deveres dos sexos” (p. 26).

Com relação ao Brasil, Vainfas (2017) e Teles (2017) discutem sobre as reações às violências contra as mulheres e outras ações contrárias à misoginia desde o Brasil Colônia. Segundo Teles (2017, p. 23), devemos nos lembrar das "negras nos quilombos, trabalhadoras no mercado de trabalho ou aquelas que individualmente participaram de acontecimentos políticos".

A luta organizada de mulheres no início do século XX foi caracterizada como: a primeira onda do movimento feminista¹⁶ no Brasil. O termo "onda" é utilizado porque refere-se ao:

Fluxo e refluxo, e costumam, por isso, ser comparados a ondas, que começam difusas e imperceptíveis e, aos poucos (ou de repente), se avolumam em direção ao clímax – o instante de maior envergadura, para então refluir numa fase de aparente calma, e novamente recomeçar (Duarte, 2019, p. 26).

Esta primeira onda, surgiu no início do século XX (Louro, 2014; Pinto, 2003) e foram criadas três grandes vertentes, denominadas por Pinto (2003) como os feminismos: “bem comportado”, “difuso” e “anarquista”. É importante reiterar que essas três vertentes contavam, majoritariamente, com a participação de mulheres brancas das classes média e alta.

¹⁶ Movimento feminista: "(...) refere-se às ações de mulheres dispostas a combater a discriminação e a subalternidade das mulheres e que buscam criar meios para que as próprias mulheres sejam protagonistas de sua vida e história" (Teles, 2017, p. 23).

Um nome da liderança do “feminismo bem comportado” no Brasil (Pinto, 2003) é o de Bertha Lutz. O objetivo desse grupo era lutar pelos direitos políticos. Discute-se que, ainda nessa época, e, principalmente, no movimento do feminismo “bem-comportado”, não se analisava a posição considerada “inferior” socialmente das mulheres comparada aos homens. Em contraponto às lutas das mulheres por direitos políticos, surge também um movimento conservador contrário que discutia que as mulheres não possuíam a autonomia de seus maridos para poder pensar por si e que estas supostamente não eram críticas politicamente (Moreira, 2007; Pinto, 2003, Teles, 2017).

O feminismo bem-comportado marcou de forma significativa a história do Feminismo no Brasil, tanto que, até hoje, a primeira onda é marcada pela luta para o alcance do direito ao sufrágio feminino (Almeida, 2020; Alves, 2019; Duarte, 2019; Pinto, 2003), desconsiderando as demandas das mulheres negras e indígenas e outras pautas feministas. Principalmente, por esta ser uma luta alinhada às reivindicações que também ocorriam nos Estados Unidos e na Inglaterra (Alves, 2019; Duarte, 2019).

O “feminismo difuso” era composto por mulheres da imprensa alternativa brasileira. Mulheres intelectualizadas que já participavam da vida pública através do trabalho. Não focalizavam estritamente os direitos políticos, mas a sua luta enfatizava a educação das mulheres. Além disso, começaram a questionar o poder socialmente atribuído aos homens em detrimento a uma suposta reclusão e “inferioridade” feminina. Alguns temas que são focalizados por essas feministas são, por exemplo, sobre “sexualidade e divórcio” (Pinto, 2003, p. 15).

O terceiro feminismo discutido por Pinto (2003) é ligado ao movimento anarquista e, logo depois, ao Partido Comunista. Ele se desenvolve através de mulheres militantes de esquerda e intelectualizadas. O objetivo, nesse movimento, era a “liberação da mulher”. Um

nome a ser destacado é o de Maria Lacerda de Moura (Alves, 2019; Duarte, 2019; Pinto, 2003; Teles, 2017).

No início, esse feminismo não entendia a luta da mulher separada da luta de classe, um conceito estrutural para as discussões marxistas. Sendo assim, a luta feminista aparecia, para o movimento de esquerda, muitas vezes, como uma luta "pequeno-burguesa", já que esta não focava apenas na luta de classes, mas também em outras formas de opressão. Porém, essas mesmas mulheres anteciparam anos de luta quando discutiram a emancipação feminina e, depois de um tempo, reconhecerem uma opressão social específica em relação às mulheres (Pinto, 2003). De acordo com Pinto (2003, p. 37): “O homem aparecia como opressor identificado no capitalista, no patrão que explorava as mulheres”.

Quando mulheres brancas entraram ao mercado de trabalho formalmente entre as décadas de 1910 e 1920 – as mulheres negras já estavam há muito tempo, durante séculos de trabalhos forçados ou subempregos (Moreira, 2007; Zanello, 2018) – foram colocados em xeque quais seriam os benefícios e os malefícios desta entrada, principalmente para a "mulher-mãe-dona-de-casa" (Zanello, 2018). A "mulher-trabalhadora" era vista de forma diferente da mulher que ficava em casa; elas apareciam como antagonistas socialmente. Ou seja, como é discutido por Batista e Codo (1999, p. 69): “Da dona-de-casa se espera a submissão, a paciência, a doçura, da profissional, se espera a agressividade, a competição, a imposição de opiniões, a racionalidade”.

Ou seja, as mulheres brancas que não tinham o cuidado de casa e da família como única obrigação e se dirigiam ao espaço público para trabalhar ultrapassavam a “fronteira simbólica” rígida existente entre a feminilidade e a masculinidade hegemônicas. Portanto, para a manutenção do sexismo nas práticas cotidianas, é necessária uma marcação simbólica de forma nítida, rígida e hierárquica do que é socialmente esperado de homens e mulheres e transgredir tais fronteiras pode ser visto como uma ameaça ao *status quo* (Madureira, 2010).

Como foi abordado na Introdução desta Dissertação, os estereótipos de gênero também fizeram (e fazem) com que certos trabalhos tivessem mais mulheres do que homens. Trabalhos esses que, para as mulheres, estão entrelaçados e “naturalizados” em relação à visão de cuidado (Batista & Codo, 1999; Ferreira, 2015; Louro, 1987; Zanello, 2018).

Se o cuidado era (e ainda é) relacionado à identidade de mulher e mãe, então, elas teriam um maior “aval social” para estar em ambientes acadêmicos específicos e, conseqüentemente, em trabalhos que focalizam o cuidado e a educação para com o outro, como é o caso de cursos como Psicologia, Pedagogia, Enfermagem, dentre outros (Batista & Codo, 1999; Louro, 1987, 2014; Zanello, 2018). Tais cursos são associados à uma suposta “vocação” feminina (Louro, 1987) e que reforçam uma suposta “felicidade” por terem esse “dom” em tarefas geralmente subalternizadas, subordinadas e/ou desvalorizadas a partir do “elogio” a sua submissão, abnegação e devotamento (Bourdieu, 2019). Elogia-se para que a dominação seja mais fácil e mais efetiva (Tiburi, 2018), pois “elogios podem significar condescendência” (Ribeiro, 2019, p. 27).

Um exemplo de trabalho que exigiria uma suposta “vocação feminina” é o magistério. Segundo Zanello (2018, p. 136):

O magistério foi um dos principais meios de profissionalização das mulheres (acima de tudo brancas) urbanas (não originárias da elite) no Brasil e de sua entrada no mercado de trabalho, pois, de um lado, representava uma extensão da suposta natureza maternal feminina (atributos naturalizados nas mulheres) e, por outro lado, possibilitava crescimento educacional e social.

Estar na vida pública para essas mulheres brancas significava, primeiramente, a possibilidade de trabalhar fora de casa e de ter uma formação acadêmica, mesmo que elas só

fossem aceitas no cotidiano em determinados espaços. Porém, até hoje, temos preconceitos sendo difundidos quando uma mulher quer realizar um curso preponderantemente composto por homens, que são intitulados como “cursos para arranjar marido” (Zanello, 2018).

Além disso, o valor do trabalho da mulher não era (e não é) atribuído em proporções de igualdade simbólica e monetária ao do homem. É importante destacar que, se em um curso começava a entrar muitas mulheres, tais cursos perdiam *status* por acharem que as mulheres não eram qualificadas o bastante (Bourdieu, 2019; Zanello, 2018). Essas desqualificações sociais dos cursos que contavam majoritariamente com o ingresso de mulheres foi uma tentativa de manutenção do *status quo* através da dominação masculina e, assim, a manutenção da valorização do que é socialmente associado ao masculino e a desvalorização do que é socialmente associado ao feminino (Bourdieu, 2019; Louro, 1987).

Nessa época, alguns movimentos mais específicos e organizados de mulheres merecem ser mencionados por suas conquistas, são eles: o Partido Republicano Feminino, a Federação Brasileira para Progresso Feminino, o I Congresso Internacional Feminista no Rio de Janeiro em 1922, o I Congresso Feminino Mineiro em 1931 e o III Congresso Nacional Feminista em 1936 (Pinto, 2003). Cabe mencionar também a União Feminina em 1934; a Federação das Mulheres do Brasil (FMB) em 1947; o I Congresso da FMB em 1951; o I Assembleia Nacional de Mulheres em 1952; a Conferência Nacional das Trabalhadoras em 1956; e o Encontro Nacional da Mulher Trabalhadora em 1963 (Teles, 2017).

A luta pelos direitos políticos, focados no sufrágio feminino, teve um desfecho em 1932 com o Código Eleitoral que abrangia o direito de voto também para as mulheres brancas de classe média e alta (Pinto, 2003; Teles, 2017). Porém, o golpe de Estado, que aconteceu no ano de 1937, fez com que o movimento “se acalmasse” em suas lutas por conta da repressão do governo (Alves, 2019; Duarte, 2019; Pinto, 2003).

É interessante discutir também que, de acordo com Almeida (2020, p. 31): "As sufragistas excluíram de suas agendas políticas a luta pelos direitos civis e políticos das mulheres negras e de outras coletividades, e se omitiram diante das opressões raciais existentes na sociedade". Mulheres negras que participavam do movimento negro, focavam, prioritariamente, na luta pela igualdade racial. Dessa forma, as mulheres negras já começaram a criticar o Feminismo por forjar uma categoria de "mulher" universalizada dentro dos padrões liberais, brancos e burgueses (Almeida, 2020).

1.4. A segunda e terceira ondas feministas

É interessante relembrar que a primeira onda do Feminismo ocorreu com o movimento de sufrágio pelo direito das mulheres ao voto e, com menos foco, nas lutas pelos direitos ao divórcio, ao trabalho assalariado e à educação formal (Pinto, 2010; Mendes, Vaz & Carvalho, 2015). Porém, a força do movimento começa a diminuir na mesma década (Mendes, Vaz & Carvalho, 2015). Isso não quer dizer que a luta das mulheres acabou em 1930 e só voltou em 1960, mas que o movimento fortificou-se durante essas décadas. Considera-se, na presente Dissertação, que a segunda onda feminista no Brasil começa um pouco antes do início da ditadura civil-militar, se articulando com a terceira onda no final do regime e com o início da redemocratização até o início dos anos 2000.

Então, para entender o Feminismo no contexto histórico brasileiro, precisamos analisar o período anterior ao golpe militar de 1964. Entre os anos 50 e 64 do século XX, a maioria das mulheres estava envolta em um “manto” conservador. As mulheres que saíam do papel doméstico e iam para a política foram afastadas bem antes do início dos anos marcados pela ditadura civil-militar (entre os anos de 1964 e 1985). Como, por exemplo, no governo de Juscelino Kubitschek, no qual ocorreu o fechamento da Federação de Mulheres do Brasil que

tinha sido criada em 1947 com o objetivo voltado à luta pelos direitos das mulheres, crianças e paz mundial (Teles, 2015, 2017). De acordo com Teles (2015, p. 1003):

Essa organização de mulheres de caráter nacional, praticamente a única naqueles anos, foi criada por iniciativa do Partido Comunista com o objetivo de mobilizar 'as massas femininas para as mudanças sociais'. Na época do fechamento da Federação, os homens comunistas e demais progressistas não protestaram ou se manifestaram contrários; mantiveram, de uma certa forma, seu apoio acrítico ao governo do JK. Naquela época, a maioria da esquerda não compreendia a 'questão das mulheres' e não dava importância às suas lutas específicas.

A luta contra o conservadorismo foi difícil, assim como foi a luta dentro dos movimentos políticos de esquerda. Muitos companheiros homens dessas mulheres viam a luta feminista como "pequeno-burguesa", já que, para a esquerda marxista, a luta principal é especificamente contra a sociedade de classes (sociais). Além disso, muitos camaradas homens também não queriam seus postos de liderança ocupados por mulheres (Pinto, 2010, Teles, 2017).

Nessa época, alguns grupos de mulheres conservadoras foram criados. Participavam desses grupos mães e donas de casa, que se expressavam pelas sucessivas manifestações que foram nomeadas como a “Marcha com Deus pela Família e Liberdade”. Esses grupos contavam com o apoio de empresários, de religiosos e de áreas do governo estadual e municipal (Ridenti, 1990; Teles, 2017). Durante todo tempo de propaganda militar, as classes dominantes, além de grande eficiência mobilizadora, tentaram fazer com que a intervenção militar parecesse um “chamamento popular” contra a ação dos “comunistas” e dos

“corruptos” (Ridenti, 1990). De tempos em tempos, esses discursos são resgatados e se mostram ainda hoje, infelizmente, presentes na política brasileira (Miguel, 2016).

Dessa forma, essas mulheres conservadoras tiveram um papel importante de legitimação do novo regime (Ridenti, 1990; Teles, 2017), como foi discutido por Ridenti (1990, p.117): “(...) As associações femininas desempenharam papel de destaque no processo de mobilização, reiterando padrões conservadores vigentes sobre a função da mulher na sociedade”.

Em oposição à perspectiva dessas mulheres conservadoras, surgiu – através do Feminismo e do movimento estudantil – uma onda contrária. Mulheres que buscavam a transgressão dessa submissão ao regime militar começaram a aderir aos movimentos políticos de esquerda (Pinto, 2010; Zanello, 2018). A primeira pauta da segunda onda do Feminismo no Brasil foi a luta contra a ditadura civil-militar, apesar de parecer que foi a "Revolução Sexual" pelo que ficou amplamente conhecida (Ávila, 2019; Barsted, 2019).

No início da segunda onda da luta feminista, além de aderirem ao movimento de esquerda, também formou-se uma aliança com a Igreja Católica contra a ditadura civil-militar. E esse foi um dos motivos da Revolução Sexual não ter sido, de forma estratégica, a pauta principal por um tempo (Ávila, 2019; Barsted, 2019).

Porém, com o passar do tempo, começaram a ser problematizados diversos aspectos sociais como: a opressão em relação ao gênero feminino, a masculinidade hegemônica, o machismo, a sociedade patriarcal, dentre outros (Pinto, 2010; Zanello, 2018). Além disso, começava, enfim, a "Revolução Sexual" (Del Priore, 2014; Duarte, 2019; Zanello, 2018), na qual as discussões se articulavam entre a liberação do corpo feminino através do uso de biquínis, a participação de atrizes na pornochanchada, o beijo como sinônimo de paixão, o divórcio (Del Priore, 2014), a pílula anticoncepcional feminina e depois a masculina (Del

Priore, 2014; Duarte, 2019). Surgiu, então, o lema: "Nosso corpo nos pertence" (Ávila, 2019; Barsted, 2019).

A pílula anticoncepcional feminina foi uma grande libertação da gravidez indesejada, foi uma das formas de questionar a essencialização da maternidade para as mulheres, discutir sobre o direito ao prazer, sobre direitos reprodutivos e, conseqüentemente, sobre o direito ao próprio corpo (Ávila, 2019; Del Priore, 2014; Duarte, 2019), contra uma moral religiosa e conservadora (Ávila, 2019; Barsted, 2019; Duarte, 2019). Porém, com a pílula anticoncepcional para as mulheres, apareceram problemas de saúde, como a possibilidade de trombose e câncer. E, mesmo com o avanço também da pílula anticoncepcional masculina, esta não era utilizada pelos homens, já que atacava diretamente a virilidade destes com a falta de libido e aumento de peso (Del Priore, 2014).

Mesmo assim, poucas informações foram divulgadas sobre as pílulas anticoncepcionais para as mulheres e os métodos abortivos continuavam sendo mais procurados que a pílula. As classes média e alta poderiam pagar abortos seguros, ao contrário das classes mais pobres (Barsted, 2019; Carneiro, 2019; Del Priore, 2014; Zanello, 2018). Em poucas palavras, pode-se analisar que as mortes em situações de abortos não-seguros tinham cor e classe social (e ainda tem) (Carneiro, 2019). Segundo Barsted (2019, p. 180):

Nesse sentido, a posição contrária à legalização do aborto foi considerada como uma postura conservadora, reacionária, que penalizava exatamente as mulheres das classes populares que não dispunham de recursos para terem acesso às clínicas clandestinas que ofereciam um padrão de atendimento de alguma forma seguro.

O país, além do regime repressor, parecia ainda mais doloroso e sangrento para as mulheres, principalmente, para as negras e pobres (Carneiro, 2019; Del Priore, 2014; Teles,

2015, 2017). Por exemplo, existia um suposto "planejamento familiar" mascarado de controle de natalidade forçado que, dentre muitas outras ações, praticou a esterilização e experimentos em massa sem consentimento através da Sociedade do Bem-Estar da Família (Bemfam) (Del Priore, 2014; Teles, 2015). As mulheres mais atingidas nesse processo eram as mulheres negras e pobres, o que pode ser entendido como práticas perversas de eugenia e de "higiene" social praticadas pelo Estado (Ávila, 2019; Del Priore, 2014; Teles, 2015). Segundo, Teles (2015, p. 1006):

O governo militar assumiu uma postura ambígua: do ponto de vista oficial, mantinha-se numa política do não intervencionismo na vida reprodutiva. Na prática, abria caminhos, com subsídios e facilidades substanciais para ações antinatalistas, com acordos entre as secretarias de saúde e a Bemfam nos diversos estados brasileiros, priorizando a aplicação massiva de meios contraceptivos, ainda em fase experimental, junto à população pobre e em sua maioria negra. Os serviços públicos de saúde não ofereciam sequer informação e/ou orientação sobre o uso de contraceptivos. Sem acesso à assistência à saúde reprodutiva, a população feminina ficou à mercê das esterilizações e do uso inadequado de anticoncepcionais. O país passou a ter altos índices de esterilização feminina.

Além disso, mulheres foram torturadas de forma diferente dos homens e não devemos esquecer que existiam mulheres que também eram torturadoras. Mulheres torturadas sofriam humilhações e eram espancadas, com a possibilidade de ainda sofrerem violência sexual e serem chantageadas com uma possível violência que seria causada aos/às seus/suas filhos/as (Teles, 2017).

Cabe mencionar que os/as filhos/as das militantes eram sequestrados/as, abandonados/as, torturados/as ou até nasciam nos centros (clandestinos) de repressão. Algumas crianças também eram vistas como inimigas do Estado e perigosas. Assim, é impossível falar das crianças que foram sequestradas e não falar das mães que eram vistas como as principais cuidadoras das crianças. E não precisavam ser militantes para sofrerem torturas, podiam ser apenas as companheiras, filhas, mães, ou ter qualquer parentesco com militantes políticos (Teles, 2017).

No regime civil-militar também houve a censura de todo e qualquer meio que produzisse conteúdos sobre pautas consideradas feministas (educação, sexualidade, direitos políticos etc.). Porém, isso não envolvia as mídias que produzissem informações atreladas ao que era considerado tradicionalmente como o papel da mulher¹⁷ (cuidado com a casa, filhos e família) (Teles, 2015).

Assim, o Feminismo pode ser visto como um movimento transgressor no qual mulheres ultrapassavam as “fronteiras simbólicas rígidas” que limitavam, culturalmente, o que é compreendido, como "feminino" e "masculino" (Madureira, 2007, 2010, 2012, 2018), tendo comportamentos que seriam socialmente atribuídos à masculinidade (Pinto, 2010; Mendes, Vaz & Carvalho, 2015; Sarti, 2004).

¹⁷ “A censura foi adotada desde os primeiros dias da ditadura e se manteve durante todo o período ditatorial. Aliás, a misoginia da ditadura andava de mãos dadas com a censura. Houve, de maneira especial, a censura aos assuntos referentes às mulheres, sob alegação da defesa da família, da moral e dos bons costumes. A *Revista Realidade*, n. 10, de janeiro de 1967, foi totalmente vetada pela censura por abordar o resultado de uma pesquisa sobre o que as brasileiras pensavam. Foram entrevistadas 1.200 mulheres sobre casamento, parto e maternidade, sexualidade, religiosidade. O motivo da proibição total foi, segundo Carlos Azevedo, jornalista da revista, a reportagem: “Assista um parto até o fim” com uma foto de uma mãe que acabava de ter o bebê. Era uma foto em que a mãe estava de costas e, portanto, não havia nenhuma exposição dos órgãos genitais da parturiente, apenas a cabecinha do bebê apontando. O mesmo aconteceu com o *Jornal Movimento* n. 45 quase dez anos depois, em 1976. O jornal tratava da situação das mulheres no trabalho, até as tabelas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) foram totalmente censuradas, a edição não chegou sequer às bancas. E também com Cassandra Rios (1932-2002), escritora de contos eróticos lésbicos, que foi a primeira mulher best-seller (chegou a vender um milhão de exemplares), teve a sua editora proibida de funcionar em 1976, pelo Ministro da Justiça, Armando Falcão. Foi a escritora mais censurada na ditadura.” (Depoimento prestado por Carlos Azevedo a Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”, 03/10/2013, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, no contexto de uma série de audiências sobre a imprensa clandestina e alternativa, citado por Teles, 2015, p. 1006).

A partir dessas manifestações da luta feminista no Brasil, o (auto)exílio de mulheres começou a acontecer por volta de 1970. Com isso, muitas tiveram acesso ao Feminismo que estava sendo difundido em outros países e conseguiram aliadas nessa luta pelo fim da ditadura e pelo direito das mulheres. Isso ocorre, principalmente, após o retorno dessas mulheres ao Brasil na década de 1980, com a Anistia (Ávila, 2019; Pinto, 2010; Mendes, Vaz & Carvalho, 2015; Sarti, 2004; Teles, 2017). Porém, essas não eram as únicas a lutarem contra a repressão do regime ditatorial e das desigualdades de gêneros.

Nessa época, na sociedade brasileira, existem relatos de mulheres que faziam reuniões informais (clandestinas) em suas próprias casas e discutiam sobre temas feministas (Pinto, 2010) e até se alistavam em grupos guerrilheiros (Mendes, Vaz & Carvalho, 2015). Como é discutido por Mendes, Vaz e Carvalho (2015, p.92):

Foram anos difíceis para a esquerda e para os movimentos sociais e até mesmo para a sociedade civil, não dando alternativa para os ativistas senão à clandestinidade e/ou juntar-se a grupos guerrilheiros. A inserção das mulheres na guerrilha caracterizou-se uma importante quebra de tabu em detrimento do estereótipo feminino (rainha do lar), pois ver uma mulher portando uma arma e partindo para o enfrentamento direto com os militares era algo surpreendente.

Um ano importante para o Feminismo foi o ano de 1975, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) definiu esse ano como o Ano Internacional da Mulher (Duarte, 2019; Pinto, 2010) que teve como consequência, por exemplo, a criação do Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira (Pinto, 2010). O nome não continha a palavra feminista, já que este era malvisto naquela época (Barsted, 2019; Del Priore, 2014; Pinto, 2003, Teles, 2017) e até nos dias atuais. Segundo Duarte (2019, pp. 25-26): "A reação

desencadeada pelo antifeminismo foi tão forte e competente, que não apenas promoveu um desgaste semântico da palavra, como transformou a imagem da feminista em sinônimo de mulher mal-amada, machona, feia, em total oposição à ideia do 'feminino'".

Na década de 1980, foram criadas as Delegacias da Mulher e o Conselho Nacional da Condição da Mulher, que tinham como foco o cuidado de mulheres que sofriam violência, já que existiam casos de violência contra mulher que alegavam a "legítima defesa da honra" (Bandeira, 2019; Carneiro, 2019; Del Priore, 2014; Moreira, 2007; Pinto, 2003; Pitanguy, 2019; Teles, 2017). Além disso, também abordavam temas relativos à saúde da mulher: aborto, sexualidade, prevenção de doenças e, inclusive, planejamento familiar através do controle de natalidade (Ávila, 2019; Del Priore, 2014; Moreira, 2007; Pinto, 2003; Teles, 2017).

Uma questão muito importante a ser ressaltada é que não se deve esquecer do surgimento, crescimento e força do Feminismo no contexto acadêmico, em suas produções teóricas e pesquisas, que tiveram um grande impacto na história de luta das mulheres pelo reconhecimento dos seus direitos (Louro, 2014; Pinto, 2003). E é na terceira onda que o conceito Gênero começou a ser discutido como categoria analítica e política (Duarte, 2019; Pitanguy, 2019). A masculinidade também começou a ser estudada, já que os/as autores/as começaram a analisar diferenças hierárquicas, historicamente estabelecidas, entre os gêneros (Zanello, 2018). Como é discutido por Zanello (2018, p. 44): “‘Gênero’ é, portanto, um conceito relacional e implica, sempre, relações de poder, de privilégios, de maior ou menor prestígio”.

Os Estudos de Gênero surgem no contexto acadêmico após a compreensão de que as produções científicas, muitas vezes, se desenvolvem de forma androcêntrica, ou seja, tendo o homem branco como sujeito universal na produção de conhecimento (Bandeira, 2019; Costa, Barroso & Sarti, 2019). O Feminismo Acadêmico surge como uma epistemologia que destaca

a necessidade de "(...) dar visibilidade à mulher como agente social e histórico" (Costa, Barroso & Sarti, 2019, p. 112), como uma forma alternativa de interpretar a realidade (Costa, Barroso & Sarti, 2019) através da análise crítica de valores, crenças, costumes que podem ser discriminatórios, estigmatizantes e opressivos (Rago, 2019).

Essa nova epistemologia feminista não foi bem recebida no âmbito acadêmico. As feministas acadêmicas tinham que se defender constantemente dos colegas da comunidade acadêmica e das agências de fomento à pesquisa, frequentemente, tendo que provar que o conhecimento produzido era científico e não apenas proveniente de militância (Costa, Barroso & Sarti, 2019).

No geral, 1980 foi uma década muito produtiva para o movimento feminista brasileiro e para o reconhecimento dos direitos das mulheres, especialmente, com a Constituição Federal de 1988, que fez com que homens e mulheres estivessem no patamar de igualdade, pelo menos no sentido legal (Pinto, 2003; Pitanguy, 2019). As mulheres participaram de forma ativa no processo de democratização do país (Moreira, 2007).

Porém, é interessante ressaltar que, no fim da década de 1980, pouquíssimas mulheres faziam parte do quadro legislativo do país. As mulheres que estavam presentes no Congresso se denominavam como “bancada feminina” (Pinto, 2003; Teles, 2017), “charmoso lobby do batom” (Duarte, 2019; Pitanguy, 2019) e/ou lobby feminista (Ávila, 2019; Barsted, 2019). Era possível ver escrito em *outdoors*: “Constituinte¹⁸ pra valer tem que ter direitos da mulher!” (Pinto, 2003, p. 74). Com isso, foi realizada também uma reunião com quórum feminista que entregou a “Carta das Mulheres” aos constituintes. Assim, sucedeu

¹⁸ “A Constituinte foi um movimento muito particular na história recente do país, no qual houve um formidável movimento de participação da sociedade que extrapolou, inclusive, os tradicionais limites partidários. Tal mobilização, expressa nas emendas populares à Constituinte, possibilitou que o movimento feminista fosse protagonista em um cenário muito particular e promissor no Brasil: o encontro da sociedade civil organizada com instituições estatais com o Parlamento, num momento em que a primeira teve poder para pressionar, limitar e modificar a ação dos dois últimos” (Pinto, 2003, p.79)

formalmente essa presença nas “subcomissões de Direitos e Garantia Individuais, Saúde, Seguridade e Meio Ambiente, Família, Menor e Idoso” (Pinto, 2003, pp. 74-75).

Na década de 1990, o Feminismo foi também muito ativo através de organizações não-governamentais (por exemplo, CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria – e a SOS Mulher, inaugurado em 1989), sejam elas para a discussão da identidade social da mulher, quanto para temas que ainda demonstravam ser tabus para época (violência, sexualidade, aborto, dentre outros) (Pinto, 2003; Teles, 2017).

Já que foram discutidos os feminismos que utilizaram durante muito tempo a categoria étnico-racial branca como universal, é hora de discutir, mesmo que brevemente, o aparecimento também do Feminismo Negro, que criticou e elevou as discussões e a luta feminista a um patamar mais democrático.

De acordo com Ribeiro (2018), discutir sobre os feminismos negros é "pensar projetos democráticos" (p. 7) e este deve ser especificado, já que os feminismos brancos muitas vezes não consideravam as nuances de ser uma mulher negra em uma sociedade ex-escravocrata (Carneiro, 2003, 2019; Moreira, 2007, Ribeiro, 2018, 2019; Xavier, 2019). A crítica que surge é contra um feminismo branco, universalizador, heterossexual e de classe média e alta e que não produzia recortes étnicos raciais e de classe (Carneiro, 2003, 2019; Moreira, 2007, Ribeiro, 2018, 2019; Xavier, 2019).

Por exemplo, um dos marcos do feminismo branco, como mencionado, foi a entrada das mulheres brancas no mercado de trabalho e do direito ao voto. Já a principal pauta era de que mulheres negras fossem vistas com humanidade e que fossem reconhecidas na identidade do "ser mulher", contra opressões racistas e sexistas. Dessa forma, as lutas não devem ser denominadas feministas se também não lutarem contra o racismo (Almeida, 2020; Carneiro, 2003; Moreira, 2007; Ribeiro, 2018, 2019; Xavier, 2019). Segundo Carneiro (2003, p. 52):

Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo. O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e anti-racista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira.

A luta das mulheres negras em conjunto com o Feminismo começou formalmente no Brasil na década de 1980, mas, como foi discutido também em relação ao feminismo branco, os comportamentos revolucionários e de luta por parte das mulheres negras sempre existiram. Para elas, isso acontecia, principalmente, para a própria sobrevivência, para serem reconhecidas como sujeitos políticos, com humanidade e direitos (Almeida, 2020; Carneiro, 2003; Gonzalez, 2020; Lugones, 2014; Moreira, 2007).

As vivências sociais das mulheres negras escravizadas por séculos sempre se mostraram diferente das vivências da mulher branca e, por isso, as mulheres negras lutaram por uma categoria de mulher que não fosse universal e criticavam o pouco envolvimento do feminismo branco com a luta antirracista. Por isso é que não devemos falar de gênero sem contemplar tanto os recortes étnicos-raciais quanto os de classe social (Almeida, 2020; Carneiro, 2003; Gonzalez, 2020; Lugones, 2014; Moreira, 2007). Já que as mulheres negras sofrem uma dupla subvalorização social por não se encaixarem no padrão branco nem masculinizador (Almeida, 2020; Carneiro, 2019).

As mulheres negras adentraram, com suas próprias pautas, no Feminismo no III Encontro Feminista Latino-americano, que ocorreu em 1985. Nesse sentido, cabe mencionar que 116 das 850 mulheres que se inscreveram se autodeclararam pretas ou mestiças. E, desde então, cada vez mais mulheres negras reivindicaram seus lugares em espaços feministas, criticando a falta de representatividade e visibilidade em relação às questões vivenciadas pelas mulheres negras (Moreira, 2007). Segundo Almeida (2020, pp. 45-46): "O feminismo negro, de modo diametralmente oposto ao feminismo branco, construiu suas bases epistemológicas por meio da desconstrução do 'não ser mulher', questionando os mitos que justificava, a natureza da feminilidade e excluía as mulheres negras da categoria 'mulher'".

Coletivos foram criados na década de 1980, como: "o Coletivo de Mulheres Negras da Baixada Santista; o grupo de Mulheres Negras do Movimento Negro Unificado (MNU); Comissão de Mulheres Negras do Conselho Estadual da Comissão Feminina de São Paulo; o Programa da Mulher Negra do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher" (Moreira, 2007, p. 66). E, desde então, as mulheres negras têm sido atuantes nos contextos feministas, organizando cada vez mais encontros nacionais, seminários, dentre outros, como, por exemplo, o I Encontro Nacional de Mulheres negras que ocorreu em 1988 e que visava:

- a) denunciar as desigualdades sexuais, sociais e raciais existentes, indicando as diversas visões que as mulheres negras brasileiras têm em relação ao seu futuro; b) fazer emergir as diversas formas locais de luta e autodeterminação face às formas de discriminação existentes; c) elaborar um documento para uma política alternativa de desenvolvimento; d) encaminhar uma perspectiva unitária de luta dentro da diversidade social, cultural e política das mulheres presentes no Encontro; e) realizar diagnóstico da mulher negra; f) discutir as formas de organização das mulheres negras; g) elaborar propostas políticas que façam avançar a organização das mulheres

negras, colocando para o mundo a existência do Movimento de Mulheres Negras no Brasil de forma unitária e de diferentes vertentes políticas (Moreira, 2007, pp. 66-67)

Os feminismos têm "caminhado" em uma direção, cada vez mais, articulada aos Estudos Decoloniais e tem-se discutido que a interseção e análise das categorias de gênero, classe social, étnico-racial e sexualidade é necessária, além de questões sobre imperialismo, capitalismo e colonialidade.

Assim, questiona-se de forma radical a concepção de um feminismo universal, pois devemos considerar como pessoas trans e travestis, indígenas e negros/as passaram por um processo "civilizatório" engendrado pela violência dos mais diversos tipos e justificados por uma suposta não-humanidade (negando inclusive o gênero às mulheres negras) (Carneiro, 2003; Lugones, 2014, 2020; Ribeiro, 2018, 2019; Xavier, 2019). Atualmente, os Feminismos devem realizar interseccionalidades não só pensando na luta anti-heterossexista, mas em conjunto com a luta antirracista, anti-imperialista, anti-neoliberal, anti-transfóbico, anti-xenofóbico e anti-capacitismo.

1.5. Estamos na quarta onda do Feminismo no Brasil

Como acontecem os processos de socialização dos corpos e como essas desigualdades entre os gêneros afetam o desenvolvimento psicológico dos indivíduos são algumas das problematizações que vêm crescendo nas últimas décadas, ou como discute Bourdieu (2019), a problematização da "masculinização do corpo masculino e a feminilização do corpo feminino" (p. 95). Desde o nascimento, existem expectativas sociais sobre os corpos biológicos. O que é esperado de um gênero é diferente do que é esperado de outro, como é a divisão dos trabalhos, quais espaços cada um pertence (Bourdieu, 2019). Porém, isso não

esgota a possibilidade de intersecção com outros marcadores sociais, como a classe social e étnico-racial.

Porém, de acordo com Bourdieu (2019), não basta a "tomada de consciência" para que essas desigualdades mudem; é necessário compreender quais são os efeitos duradouros e que continuam a reproduzir as desigualdades na ordem social vigente. Quando Bourdieu (2019) reitera que é preciso analisar a ordem vigente, ele discute que isso não acontece apenas estudando a história de como se deu as diferenças históricas entre os gêneros, mas que é necessário estudar o sistema político, econômico e social das diferentes épocas para entender, de forma mais aprofundada essas relações.

Uma das formas que possibilitam a compreensão da cultura, focando também na promoção de mudanças sociais, é o Feminismo. De acordo com bell hooks (2019, p. 17), o "[...] feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão". Ou seja, todo e qualquer pensamento e ação sexista reproduzida por homens ou mulheres, as relações de poder entre os gêneros e poder patriarcal são problemáticas.

Os feminismos, assim, têm propostas para a transformação da sociedade nos mais diversos âmbitos, social, econômico, político, já que o preconceito e a discriminação de gênero são estruturantes nesses contextos (Duarte, 2019; hooks, 2019; Teles, 2017). Os feminismos não são anti-homem e/ou antirreligião, como é propagado por alguns setores no nosso país e em outros países também. Os feminismos problematizam questões que podem ser de cunho estigmatizante, discriminatório e opressor. Por isso, é necessário considerar as interseccionalidades nesse estudo, como foi discutido anteriormente. A solidariedade feminina, mais conhecida como sororidade, deve ser vista também levando em consideração tais recortes; mulheres devem estar "dispostas a abrir mão de seu poder de dominação e exploração de grupos subordinados de mulheres" (hooks, 2019, p. 36).

Existem vários feminismos e, muitas vezes, acredita-se que mulheres podem ser feministas mesmo quando escolhem estar contra pautas primordiais desta luta. Isso é falso, como discute bell hooks (2019). Por exemplo, a deputada Tábata Amaral¹⁹ (que teve grande repercussão desde a eleição de 2018) se posiciona como feminista, mas não é a favor da legalização do aborto. Como discute hooks (2019), a questão da legalização do aborto envolve diretamente direito pelo corpo e direitos reprodutivos das mulheres, sendo que ser contra isso seria uma forma de opressão sexista. Ou seja, o movimento feminista é diverso e possui divergências, mas existem questões que são fundamentais no movimento, como, por exemplo, o direito pelo corpo e pelos direitos reprodutivos.

Um marco para a terceira/quarta onda do feminismo nos EUA e na Europa tem sido a publicação de "Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade" de Judith Butler, com primeira edição em inglês em 1990 e traduzida para o português em 2003 (Butler, 2019). Uma das discussões que Butler (2019) problematiza é a da própria categoria generalista que abarca o termo "mulher".

Em um modelo representativo, é discutido que a categoria mulher objetivou a visibilidade em relação à opressão vivenciada pelas mulheres. Para Butler (2019), o termo "mulher" é histórico, se transforma com o tempo, é local e não se pode generalizar as performatividades de gênero em uma só categoria, em uma identidade comum e, conseqüentemente, singularizando a identidade. A autora critica também a suposta linearidade existente entre o que é esperado socialmente entre sexo, gênero e sexualidade (Butler, 2019). Por exemplo, se o indivíduo nasceu com pênis, espera-se que siga um padrão de masculinidade hegemônica e que se relacione amorosa, afetivamente e, principalmente, sexualmente com mulheres.

¹⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Dv3_XWJ7T9E

Inclusive, o sexo biológico não é analisado como uma categoria natural, imutável e/ou autoevidente, já que, para Butler (2019), sexo é gênero e está inserido em uma matriz heterossexual e binária e os corpos já são generificados desde o nascimento. Para a autora, a problematização da categoria mulher é necessária principalmente para abarcar uma análise interseccional:

Se alguém "é" uma mulher, isso certamente não é tudo que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da "pessoa" transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais, regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou possível separar a noção de "gênero" das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida (Butler, 2019, p. 21).

Porém, pode-se, hoje em dia, também discutir sobre como o Feminismo Decolonial e as teorias feministas desenvolvidas no Brasil e na América Latina têm sido tão importantes na construção de uma nova Epistemologia Feminista no país (Bandeira, 2019; Carvajal, 2020; Costa, Barroso & Sarti, 2019). É nesse ponto da história do Feminismo que se tenta romper com a influência universalizante de produções estadunidenses e europeias, focalizando questões relativas à América Latina, em um sentido mais amplo, e o Brasil, de forma mais específica. Alguns dos marcos dessa quarta onda feminista no Brasil correspondem, então, ao desenvolvimento e expansão no contexto acadêmico da Epistemologia Feminista e dos Estudos Decoloniais.

Assim, o Feminismo Decolonial critica produções universalizantes, brancas, sexistas e racistas, argumentando sobre a importância da compreensão crítica das histórias e culturas dos países da América Latina (Castro, 2020; Duarte, 2019; Lugones, 2020). Nesse sentido, Lugones (2020) critica a universalização do Feminismo na América Latina. Segundo a autora em questão:

Esse feminismo [universalizador] fez sua luta, e suas formas de conhecer e teorizar, com a imagem de mulher frágil, fraca, tanto corporal como intelectualmente, reduzida ao espaço privado e sexualmente passiva. Mas não explicitou a relação dessas características com a raça, já que elas são parte apenas da mulher branca e burguesa. Dado o caráter hegemônico que tal análise alcançou, ele não apenas não explicitou como ocultou essa relação. Começando o movimento de "liberação da mulher" com essa caracterização da mulher como branco da luta, as feministas burguesas brancas se ocuparam de teorizar o sentido branco de ser mulher, como se todas as mulheres fossem brancas (Lugones, 2020, p. 73).

Dessa forma, discute-se que os feminismos desenvolvidos no nosso país devem estudar as origens das opressões e das desigualdades existentes aqui (Castro, 2020; Duarte, 2019). Questões como história, cultura, sexualidade, classe, etnia, religião, imperialismo e capitalismo são temas que permeiam a discussão da luta contra o sexismo na América Latina (Lugones, 2020). Assim, não se rejeita a história da América Latina, como se costumava fazer, muito pelo contrário, coloca-a em evidência (Castro, 2020; Miñoso, 2020).

Outro aspecto importante a também ser analisado na atualidade é o avanço das tecnologias de informação e comunicação, já que essas podem fazer com que os padrões hegemônicos de masculinidade e de feminilidade hegemônicas sejam difundidos e

reforçados, como, por exemplo, nas mídias com propagandas, revistas “para homens” e “para mulheres”, programas diferenciados para determinado gênero, dentre outros (Zanello, 2018). Ou seja, ocorrem as apropriações dos estereótipos associados para homens e mulheres e são difundidos significados, representações, conhecimentos e discursos que estão presentes na nossa sociedade (Sabat, 2001).

Muitas vezes, visões antifeministas também permeiam as novas tecnologias de informação e comunicação, como pode ser observado no estudo produzido por Zimberg (2018), que focalizou em 3 páginas antifeministas (foram 19 páginas analisadas no total) no *Facebook* entre 2014 e 2017. Tais páginas compartilhavam conteúdos como: "deboche às feministas, defesa da família tradicional e valores cristãos, comparações entre feministas e machistas ou homens e mulheres e alguns raciocínios considerados lógicos pelos membros, para comprovar a falta de coerência do feminismo" (Zimberg, 2018, p. 59).

Porém, essas novas tecnologias de informação e comunicação também podem gerar um efeito positivo para a valorização da diversidade e compreensão crítica das relações de poder existentes. Com o aumento da acessibilidade à *internet* nos últimos anos, muitas informações são difundidas e significados são (re)produzidos. Informações estas que podem, por um lado, reforçar estereótipos associados à feminilidade e à masculinidade, mas também, por outro lado, informações favoráveis aos debates sobre questões de gênero, sexualidade, questões étnico-raciais, de classe social, e que podem possibilitar uma crescente abertura na construção de redes empáticas. Assim, as mídias também funcionam como contextos educativos não formais.

Coelho (2016) discute sobre o poder dessas discussões na *internet* e como isso tem facilitado o acesso à informação em redes sociais sobre grupos feministas, a articulação entre novos conhecimentos e as novas produções feministas, *blogs* que visam desmistificar e desnaturalizar práticas sexistas, racistas, classicistas, homofóbicas e transfóbicas. Exemplos

que podem ser utilizados são as campanhas produzidas na *internet* como, por exemplo, o "Chega de FiuFiu", #Meuprimeiroassédio" (do Coletivo *Think Olga*); #Meuamigosecreto, que fizeram com que algumas mulheres conseguissem falar sobre assédios que sofriam ou já sofreram de companheiros, parentes ou até de pessoas desconhecidas (Coelho, 2016). Outro exemplo é o #metoo nas redes sociais; tal *hashtag* foi utilizada para relatar casos de assédio nas redes sociais e teve grande alcance (Costa, 2018).

O ciberativismo/ciberfeminismo tem sido uma ferramenta também para a democratização de informações e conhecimentos para um número maior de pessoas. Mesmo que ainda não atinja todas as pessoas no nosso país, o alcance gerado pela *internet* afeta a vida de grande parte dos/as brasileiros/as, de forma direta ou indireta. A *internet* se configura, na contemporaneidade, como um dos principais meios de comunicação e digitalização do corpo (nos quais, nos vemos representados nas reproduções que fazemos de nós mesmos nas próprias redes sociais); nela, coexistem diversos espaços sociais de discussão, de informações, de troca de vivências (Almeida, 2020; Costa, 2018; Maia, 2019; Tiburi, 2018).

Além do que foi explicitado, nossa estrutura desigual também se mantém, de forma micro, através de ensinamentos coletivos e transgeracionais, que ainda acontecem pela separação de determinados tipos de brinquedos para cada gênero, assim como nas brincadeiras, nas músicas, nos contos, nos ditados populares, nos xingamentos, na publicidade que legitimam, de diferentes formas, as relações de poder desiguais entre mulheres e homens (Araujo, 2017; Parker, 1991; Sabat, 2001).

Foram tecidas, até o momento, algumas considerações sobre a feminilidade hegemônica e a história da luta de mulheres por direitos. Mas, o que seria a masculinidade hegemônica? Segundo Kimmel (2016, p. 122), a masculinidade hegemônica corresponde a: "aquela constelação de atitudes, trejeitos e comportamentos que se tornaram o padrão contra as quais todas as outras masculinidades são ponderadas e contra as quais todos os homens

individualmente medem o sucesso de suas conquistas de gênero". Para Zanello (2018), para que este tipo de masculinidade seja hegemônico, diversos comportamentos supostamente femininos são desqualificados. Para que essa masculinidade que foi construída baseada na desvalorização de mulheres e de pessoas LGBTTI, nas relações de poder e na violência se perpetue, é necessário que esses reforçamentos aconteçam inter e intragênero (Zanello, 2018).

Na perspectiva da masculinidade hegemônica, a virilidade deve ser legitimada por outros homens e, muitas vezes, para que isso aconteça, a violência é utilizada tanto entre seus pares quanto por quem não está dentro dos grupos socialmente considerados como de "homens" (homossexuais e mulheres, por exemplo) (Bourdieu, 2019; Kimmel, 2016).

A cumplicidade existente na masculinidade, que está ligada à homossociabilidade intragênero, é também o silêncio. Se, para as mulheres, o silêncio aparece para evitar conflitos, para os homens, ele se mostra como camaradagem, lealdade. Um homem, geralmente, faz silêncio quando outro mais "poderoso" ou até no mesmo nível na hierarquia das masculinidades fala algo, conta uma piada que tenha cunho de degradação de minorias (em termos de gênero, pertencimento étnico-racial e orientação sexual) (Kimmel, 2009, 2016; Zanello, 2018), o que Kimmel (2009) denomina de "*the guy code*".

Os homens alcançam um patamar de distanciamento em relação aos "outros" (mulheres, homossexuais, dentre outras minorias), muitas vezes, utilizando a violência, seja ela moral, psicológica, física, sexual ou patrimonial. Assim, atos de depreciação e degradação do outro acabam sendo comuns entre os homens, sem contar que o autocuidado e o cuidado com o outro podem ser vistos como "feminizadores" (Bourdieu, 2019; Holanda, 2020; Junqueira, 2009; Kimmel, 2016; Zanello, 2018). E, muitas vezes, por medo de ser excluído do grupo ao qual faz parte e ser rechaçado pelos companheiros, muitos jovens praticam violência, não demonstram fraqueza e evitam demonstrar emoções que sejam associadas

socialmente ao estereótipo feminino (Junqueira, 2009; Kimmel, 2009, 2016). Como discute Bourdieu (2019, pp. 91-92):

Certas formas de “coragem”, as que são exigidas ou reconhecidas pelas forças armadas, ou pelas polícias (e, especialmente, pelas “corporações de elite”) (...) – como os que, nos ofícios de construção, em particular, encorajam e pressionam a recusar as medidas de prudência e a negar ou desafiar o perigo com condutas de exibição de bravura, responsáveis por numerosos acidentes – encontram seu princípio, paradoxalmente, no *medo* de perder a estima ou a consideração do grupo, de “quebrar a cara” diante dos “companheiros” e de se ver remetido à categoria tipicamente feminina, dos “fracos”, dos “delicados”, das “mulherzinhas, dos “veados”. Por conseguinte, o que chamamos de “coragem” muitas vezes tem suas raízes em uma forma de covardia: para comprová-lo, basta lembrar todas as situações em que, para lograr atos como matar, torturar ou violentar, a vontade de dominação, exploração ou de opressão baseou-se no medo “viril” de ser excluído do mundo dos “homens” sem fraquezas, dos que são por vezes são chamados de “duros” porque são duros para com o próprio sofrimento e sobretudo com o sofrimento dos outros (...). A virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente *relacional*, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de *medo* do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo.

O silêncio também é parte da repressão dos sentimentos, afetos e emoções dos homens (Kimmel, 2016; Welzer-Lang, 2001). A masculinidade hegemônica é uma forma de alcançar privilégios, mas também se submeter ao modelo, principalmente ao modelo de

"homem viril", pois precisa ter constantemente a aprovação e o reconhecimento homossocial (Bourdieu, 2019; Kimmel, 2016; Welzer-Lang, 2001; Zanello, 2018).

A masculinidade hegemônica é algo que atinge, de diferentes formas, todos os atores escolares, retroalimentando a heteronormatividade e a homofobia, o sexismo, a misoginia através da manutenção de fronteiras simbólicas rígidas (Junqueira, 2009; Madureira, 2010, 2012, 2018) entre a masculinidade e a feminilidade e a população heterossexual e homossexual.

Isso se dá, principalmente, através de "brincadeiras" entre eles e "piadas" que tenham conteúdo discriminatório e, conseqüentemente, reforçam tais fronteiras rígidas. Junqueira (2009) discute também que os meninos entre si se vigiam, ao passo que seus comportamentos são avaliados pelos seus colegas. Assim, a forma de agir, de pensar e sentir também é avaliada entre os rapazes, principalmente, no que se refere ao “não ser mulher”. E, assim, “para ser um (verdadeiro) homem, eles devem combater os aspectos que poderiam fazê-los serem associados às mulheres” (Welzer-Lang, 2001, p. 462).

Segundo Bourdieu (2019), essa biologização dos gêneros faz parte de uma tentativa de eternizar o arbitrário. Através da história das culturas, existem mecanismos que tentam naturalizar, essencializar e eternizar as desigualdades entre os gêneros nos mais diversos âmbitos e instituições sociais, o que ocorre tanto intergênero como intragênero.

Há, portanto, a biologização do social e o corpo é socializado a partir de uma lógica binária, oposta e assimétrica. Dessa forma, os indivíduos constituem uma ordem social na qual não apenas fazem parte, mas que constituem suas relações interpessoais e consigo, bem como suas visões de mundo. As diferenças corporais, assim, são utilizadas como justificativas dessas desigualdades (Bourdieu, 2019; Louro, 2014).

Sobre a construção da masculinidade e como ela impacta na subjetividade dos sujeitos, a pesquisa realizada por Holanda (2020) teve como objetivo “analisar questões

relativas à construção das identidades masculinas a partir do relato de alunos do Ensino Médio” (p. 12). Participaram da pesquisa 8 adolescentes do gênero masculino entre 15 e 18 anos. O pesquisador analisou que ainda são reforçadas algumas visões provenientes da masculinidade hegemônica, como as de que homens devem ser trabalhadores e provedores (virilidade laboral), fortes, competentes, protetores, rígidos, poderosos e devem se responsabilizar pelo sustento da família. Na pesquisa em questão, foi constatado também que os participantes entendem quais são os prejuízos e as vantagens atrelados aos padrões hegemônicos de masculinidade.

Holanda (2020) analisou também uma questão que vale ressaltar: como os participantes percebem a escola como tendo um papel primordial para o convívio e valorização das diferenças. Discutiu sobre como novas (re)produções de masculinidades têm sido vivenciadas por esse grupo. Mesmo que os afetos ainda não sejam valorizados nas relações entre homens (inclusive, entre pai e filho) – os participantes relataram que o sentimento mais difícil de expressar ainda é o amor –, acreditam que isso seja algo passível de mudança e têm buscado novas relações com os familiares e/ou no grupo de amigos.

O Trabalho de Conclusão de Curso elaborado por Bonfim (2018) buscou compreender a masculinidade vivenciada por homens homossexuais e as tensões existentes entre esta e a masculinidade hegemônica. Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com 8 homens gays entre 18 e 35 anos. Foi analisado que a masculinidade heterossexual, cisgênera, branca e de classe média alta é algo que afeta, de diferentes formas, a masculinidade construída pelos participantes.

Além disso, cabe mencionar que mesmo que, em parte, os entrevistados relatassem existir um modelo de masculinidade, suas falas sobre o que é ser homem caracterizam a masculinidade hegemônica, como ter responsabilidades e ser responsável pelos seus atos, ser provedor, dominar, ser racional, apresentar virilidade laboral, inclusive tendo uma visão

biologizante dessa masculinidade, depreciar o que é associado ao feminino (inclusive, em relação a homens gays considerados afeminados). Os resultados indicaram, também, que os participantes se consideram no mesmo patamar intelectual e de expectativas sociais que homens heterossexuais, mas acreditam que homens heterossexuais estão mais próximos da masculinidade hegemônica (Bonfim, 2018).

Como foi discutido na presente seção teórica, os Estudos de Gênero envolvem discussões que vão além dos binarismos mulher e homem, feminino e masculino, feminilidades e masculinidades e buscam analisar também processos da constituição da subjetividade, hierarquias sociais, relações de poder e violências. Por envolver questões estruturantes, é imprescindível que os Estudos de Gênero construam interlocuções com outras discussões que contemplem diferentes marcadores sociais, como questões étnico-raciais, orientação sexual e classe social.

Discussões como essas são importantes, principalmente, porque o sistema de gênero binário fortalece a concepção de que os gêneros feminino e masculino podem ser supostamente analisados como dois pólos opostos absolutamente intransponíveis, transformando as diferenças em desigualdades e produzindo possíveis violências nos mais diversos contextos e instituições sociais (Barros, 2018; Gusmão, 2003; Louro, 2014; Santos, 2005; Sawaia, 2014, Valsiner, 2012).

2. Cultura e Desenvolvimento Humano a partir da Perspectiva da Psicologia Cultural

É importante esclarecer que se utiliza, como base teórica da presente pesquisa a Psicologia Cultural. Alguns dos pressupostos dessa perspectiva teórica são a gênese social do psiquismo humano e a concepção de que o ser humano é ativo na constituição da sua subjetividade. Ou seja, o ser humano não é o mero “reflexo” do contexto cultural que está inserido, pois significa constantemente suas vivências, o mundo ao seu redor e a si mesmo (Valsiner, 2012a, 2012b, 2014). Para a Psicologia Cultural, os seres humanos são animais simbólicos que têm a capacidade de se distanciar do presente, lembrando do passado, fazendo projeções futuras e criando, incessantemente, significados (Rosa & Valsiner, 2018; Valsiner, 2014).

Outro pressuposto importante é que através da cultura ocorre o “aprendizado coletivo” (Madureira & Branco, 2005). Esse aprendizado é coconstruído de forma transgeracional; porém, o indivíduo atua sobre ele, assim como a cultura atua sobre o indivíduo (Madureira, 2012, 2016, 2018; Valsiner, 2014); assim, somos socialmente individuais e individualmente coletivos. Com isso, pode ser analisado que o indivíduo é único no que se refere aos processos de significação da realidade e do ambiente social ao seu redor.

De acordo com Valsiner (2014, p. 9, tradução minha), o *Homo Sapiens* é um “construtor compulsivo de significados”. Isso acontece, principalmente, pela necessidade constante de atribuição de significados ao que nós vivenciamos, utilizando como base nossa história de vida e o contexto em que estamos inseridos (Valsiner, 2014).

Para a Psicologia Cultural, um dos conceitos de fundamental importância é o conceito de cultura. A cultura, como já foi mencionado, faz com que seja possível repassar “aprendizados coletivos” para as novas gerações e, dessa forma, faz com que seja possível

também modificá-los (Madureira & Branco, 2005). Considera-se que na educação existe uma tensão entre estabilidade e mudança (Madureira & Branco, 2005).

Podemos utilizar como exemplo, o que discute Harari (2017, pp. 42-43):

Enquanto os padrões de comportamento dos humanos arcaicos permanecem inalterados por dezenas de milhares de anos, os sapiens conseguem transformar suas estruturas sociais, a natureza de suas relações interpessoais, suas atividades econômicas e uma série de outros comportamentos no intervalo de uma ou duas décadas. Considere uma habitante de Berlim nascida em 1900 e vivendo longevos cem anos. Ela passou a infância no Império Hohenzollern de Guilherme II; seus anos adultos na República de Weimar, no Terceiro Reich nazista e na Alemanha Oriental comunista; e morreu cidadã de uma Alemanha democrática reunificada. Conseguiu ser parte de cinco sistemas sociopolíticos muito diferentes, embora seu DNA tenha permanecido exatamente o mesmo.

Assim, ocorre uma constante renovação/atualização dos “bens culturais” para que a cultura continue existindo no imaginário social, nas práticas cotidianas e nos artefatos culturais e, assim, todos/as – independentemente do grupo social ao qual fazem parte – tenham acesso à ela (Bruner, 1997; Geertz, 1989; Valsiner, 2012a, 2012b), mesmo considerando que o acesso aos bens culturais valorizados socialmente possa ser desigual.

É relevante ressaltar que a cultura não apenas “influencia” o desenvolvimento humano. Sua importância é mais profunda: ela tem um papel constitutivo no desenvolvimento psicológico dos indivíduos. A cultura fornece as ferramentas que orientam o pensar, o sentir e o agir das pessoas, na esfera intrapsicológica (o indivíduo e ele mesmo) e na

esfera interpsicológica (os indivíduos nas suas mais diversas relações interpessoais e no contato com o mundo social) (Valsiner, 2012a, 2014).

É importante ressaltar que a cultura não é única em todos os lugares onde os indivíduos vão ou nos diversos grupos de que fazem parte. Afinal, em diferentes contextos, muda-se a língua, costumes, tradições, valores, dentre outros. Portanto, é possível analisar que a cultura não é uma entidade monolítica (Le Breton, 2019; Valsiner, 2012b) ou universal, já que os distintos contextos culturais estão em constante mudança, existindo diferenças interculturais.

Cultura é um conceito fundamental para entender a complexidade do sistema psicológico da espécie *Homo Sapiens* e podemos compreendê-la a partir da construção social de um sistema de mediações com a utilização de signos (Valsiner, 2012a). De acordo com Valsiner (2012a, p. 39), "signos são instrumentos cultivados para nossas relações interiores mediante a ligação com os objetos do ambiente externo". Como discute este mesmo autor (Valsiner, 2012a, 2014), nas obras de Peirce, os signos são construídos de forma coletiva e isso faz que as mentes das pessoas operem por meio deles, em um movimento cíclico e interdependente. Os signos podem ser divididos em ícones, índices ou símbolos (Peirce citado por Valsiner, 2012a).

Através dos ícones, os indivíduos significam o meio que vivem através de um nível de similaridade com o objeto representado (por exemplo, as figuras de homens e/ou mulheres nas portas dos banheiros). Os índices são, "convencionalmente, como um signo criado pelo impacto do objeto. Assim, uma pegada é um signo do tipo índice, indicador, para o animal que deixou essas marcas, e um signo icônico da pata ou pé daquela espécie animal em particular" (Valsiner, 2012a, p. 41). Os símbolos são signos arbitrários que não possuem similaridade com os objetos que representam, sendo formados através de convenções. Como, por exemplo, as palavras (Valsiner, 2012a, 2014).

Há, frequentemente, um hibridismo dinâmico entre os diferentes tipos de signos (Valsiner, 2012a). Isso ocorre porque, nos processos de significação, que ocorrem no fluxo irreversível do tempo, os signos se articulam e se integram de forma complexa e dinâmica (Madureira, 2016; Valsiner, 2012a, 2014).

Existem também os signos promotores (Valsiner, 2012a). Este tipo de signo direciona "toda a gama de construções possíveis no futuro" (Valsiner, 2012a, p. 53), orientam os pensamentos, sentimentos e ações com base nos valores ativamente internalizados pelos indivíduos. Os signos promotores podem contribuir com a promoção de uma Cultura de Paz, assim como reforçar a violência, dependendo de quais valores serão incentivados em determinados contextos (Valsiner, 2012a).

De acordo com a Psicologia Cultural, “nossos mecanismos de atenção filtram o insumo perceptual, tornando-o aberto para a reconstrução e a apresentação semióticas” (Valsiner, 2012a, p. 109). Isso é mais um exemplo que ilustra a interdependência dos seres humanos e da cultura, ocorrendo o distanciamento psicológico do aqui-e-agora (Valsiner, 2012a, 2014). Essas mediações ocorrem tanto no plano intrapsicológico como no plano interpsicológico. O universo intrapsicológico é o mundo privado dos indivíduos, os sentimentos, as emoções, os pensamentos, as memorizações etc., e direciona, de diferentes formas, as ações externas. A esfera interpsicológica é o contato com o outro, através de discussões, persuasões, brigas, dentre outras formas de interação social (Valsiner, 2012a, 2014). Porém, não apenas no contato com o outro, pois a qualidade desse contato também se modifica de acordo com os papéis sociais que exercemos.

Os papéis sociais estabelecidos culturalmente e existentes nessas interações sociais entre os seres humanos também envolvem relações de poder e, conseqüentemente, desigualdade. As relações de poder são intrinsecamente desiguais, de forma relativa ou

temporária (Valsiner, 2012a). Por isso, podemos ser opressores ou oprimidos dependendo dos contextos em que estamos e das relações que formamos.

Nesse contexto, referente às relações humanas, é necessário discutir sobre como a vida psicológica, mediada por signos, é perpassada pela afetividade (Valsiner, 2012a). Por serem "construtores compulsivos de significado" (Valsiner, 2014), como já foi mencionado, os indivíduos, com auxílio dos signos, criam significados nas suas relações com o mundo e consigo. Isso engloba também como sentimos e como significamos as nossas emoções, pois nos direcionamos também pelos nossos sentimentos, já que os sentimentos são emoções semioticamente mediadas. A afetividade também é regulada cultural e socialmente, existindo diversas generalizações codificadas pelos signos nos níveis micro, meso e ontogenético (Valsiner, 2012a, 2014).

O nível micro é o nível da experiência diretamente vivida, imediata. O nível meso contempla situações que se repetem continuamente (como, por exemplo, comer em determinados horários, tomar banho, rezar, fazer exercício, ir ao trabalho, ir à escola, etc.). Dessa forma, o nível micro é direcionado por como, de diferentes formas, canalizamos coletiva-culturalmente os níveis meso e ontogenéticos. Já o nível ontogenético é aquele que durante o curso de vida do indivíduo retém alguns dispositivos semióticos, gerando também uma relativa estabilidade subjetiva. Segundo Valsiner (2012a, p. 252):

O mais duradouro aspecto da vida cultural humana é a ontogênese da pessoa, seu desenvolvimento ao longo de todo o curso da vida. Aqui, certas experiências selecionadas – algumas diretamente do domínio microgenético, mediante eventos mesogenéticos recorrentes – são transformadas em estruturas de significado relativamente estáveis, que orientam a pessoa dentro de seu curso de vida.

A teoria formulada por Valsiner (2012a) sobre os campos afetivos exemplifica os 5 níveis dinâmicos e não-lineares das experiências, que se articulam e se integram no fluxo irreversível das experiências vivenciadas. O nível 0 diz respeito à experiência de forma estritamente fisiológica. No nível 1, é onde ocorre o início do processo de categorização das emoções. No nível 2, é possível nomear, ou seja, categorizar através da referência verbal, essas emoções. No nível 3, ocorre uma ampliação do grau de abstração e autorreflexões generalizadas que orientam nossas ações. E o nível 4 corresponde ao mais alto grau de abstração e generalização, mas já não há referencial verbal; é nesse nível que os valores são internalizados, incluindo, entre eles, os preconceitos. Segundo Valsiner (2012a, p. 262):

Valores são recursos humanos básicos de orientação afetiva ontogeneticamente internalizados; porém, sua externalização pode ser observada em diversos aspectos da conduta humana. À medida que eles alcancem esta condição de hipergeneralizados, eles não são mais facilmente acessíveis por meio de processos verbalmente mediados. Nós podemos agir de modo decisivo direcionados por nossos valores, mas ficaremos pouco à vontade se tivermos que dizer para outras pessoas o que são tais valores. Se conseguirmos fazê-lo, teremos então realizado a tradução do Nível 4 para o Nível 3: de um campo semiótico hipergeneralizado para proposições verbais gerais que chegam a referir a direção dos valores, mas não podem captá-los inteiramente (p. ex.: “Eu me sinto totalmente dedicado à ciência”). Valores não são entidades, mas campos semióticos dinâmicos; a superimposição da linguagem sobre tais campos nebulosos-mas-reais é que os transforma em uma entidade.

A seguir será apresentado um quadro com o intuito de ilustrar os conceitos anteriormente discutidos e que representa o Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica (a partir de Valsiner, 2012a):

Nível 4	Campo semiótico-afetivo hipergeneralizado	"Não sei/consigo descrever exatamente o que sinto, mas estou sentindo algo..."	Valores e preconceitos
			Perda do referencial verbal
Nível 3	Categorização hipergeneralizada das emoções	"Quando eu vejo/percebo isso, me sinto desconfortável, tenho asco, não me agrada"	Início gradual da dificuldade em categorizar e descrever, de forma verbal, as emoções
Nível 2	Categorização específica das emoções	Tristeza, alegria, medo, raiva, nojo etc.	
			Começo do referencial verbal
Nível 1	Tônus afetivo imediato	Percepção do sentir-se bem ou mal.	
			Distinção das sensações, a partir da análise da base fisiológica
Nível 0	Nível fisiológico		

Quadro 1. Modelo Sistêmico de Regulação Semiótica (a partir de Valsiner, 2012a)

Essas formas de mediação semiótica podem ser utilizadas de maneira a favorecer, ou não, o desenvolvimento social dos sujeitos e as suas relações interpessoais. Como quando são utilizadas por instituições sociais que, através de diferentes mecanismos de canalização cultural, tentam regular as funções psicológicas em determinadas direções. Há diversas regras

sociais que canalizam as interações entre as pessoas em determinados contextos e isso direciona as mudanças psicológicas – podendo ser fomentada, por exemplo uma Cultura de Paz ou o reforçamento de diferentes formas de preconceito. Valsiner (2012a) cita, como exemplo, as atividades que são realizadas no cotidiano, a forma de andar, dançar e, inclusive, a utilização dos uniformes.

Além disso, nos estudos sobre preconceito e discriminação, é importante ressaltar que existem as “armadilhas semióticas” (Valsiner, 2012a) que podem ocorrer nas mais diversas instituições e nas relações interpessoais. A armadilha semiótica “é uma forma de ‘captura’ simbólica do *self* de uma outra pessoa em uma rede de vergonha, inferioridade ou outra forma de mostrar superioridade da pessoa que coloca a armadilha sobre aquele que é alvo da mesma” (Valsiner, 2012a, p. 29).

É relevante a análise dessas armadilhas, principalmente, em estudos que focalizam o preconceito e a discriminação, como o presente estudo. Porque, quando fazemos juízo de valor sobre o que significamos, a valoração pode ser positiva ou negativa, nunca neutra. A valoração negativa está relacionada aos preconceitos e às práticas discriminatórias. Existem, segundo Valsiner (2012a), três maneiras em que esse efeito negativo pode aparecer.

A primeira é a “intolerância eliminativa” (p. 113), na qual é necessário que seja eliminado ou excluído quem não pertence ao grupo “nós”. A segunda é “tornar favorável o que era desfavorável” (p. 114), fazer com que “eles” se transformem, de forma arbitrária, em “nós”. A terceira e última é a da “eliminação do contraste entre os diferentes” (p. 114), essa estratégia que se expressa na mera tolerância às diferenças. Isso não quer dizer aceitação, mas sim uma pseudoaceitação, na qual os indivíduos demonstram uma aceitação pública do diferente, mas em que “existe uma intolerância subjacente em relação aos modos de ser do outro” (p. 115), fazendo com que os indivíduos que são caracterizados como “diferentes” ajam de acordo com o que nós achamos que é melhor para eles ou que esperamos deles.

Assim, Gusmão (2003) discute como os estereótipos aparecem no contexto escolar. A partir da diferenciação em relação ao outro (seja ele parte de qualquer minoria, como mulheres, negros, indígenas, ciganos, etc.), assimilamos conceitos que podem fortalecer imagens de desigualdade dentro das mais diversas instituições sociais, como a escola (Gusmão, 2003). O que a autora caracteriza como "imagens que temos do outro" pode ser analisado como o que é discutido nesta Dissertação sobre estereótipos e como alguns destes estereótipos servem de base para os preconceitos e para práticas discriminatórias (Madureira, 2012, 2018), principalmente, por valorizarem a padronização, subjugando as diferenças, transformando-as em desigualdades (Barros, 2018; Gusmão, 2003; Louro, 2014; Santos, 2005; Sawaia, 2014). Como já foi citado, os estereótipos podem se tornar crenças negativas que funcionam como base para os preconceitos e as discriminações (Myers, 2014).

Um ponto chave para analisar o indivíduo e a cultura através desses “aprendizados coletivos” é compreender que os processos comunicativos, ou seja, as mediações no plano interpessoal, ocorrem de maneira bidirecional e coconstrutiva (Valsiner, 2012a). Esse modelo de comunicação tem como base o entendimento de que os indivíduos mudam, de forma constante e contínua, as mensagens que recebem de outras pessoas e de que significam o ambiente – reconstruindo-as. Modificando, de diferentes formas, a si e o contexto de que fazem parte, construindo novidades com base no "aprendizado coletivo". Ou seja, mesmo que o sujeito entre em contato com esses ensinamentos, ele tem como “resistir e contra-atuar” (p. 38) em relação a eles.

A mediação semiótica, por proporcionar a possibilidade de nos distanciarmos psicologicamente do aqui-e-agora (Valsiner, 2012a), pode favorecer a emergência de sentimentos de empatia, indo em direção a pensamentos e ações que busquem a equidade e o respeito às diferenças. Por outro lado, também pode favorecer a emergência de preconceitos (Valsiner, 2012a).

A partir do que foi exposto, de forma similar à Psicologia Cultural, a Antropologia Interpretativa, proposta por Geertz (1989), não considera que exista uma natureza humana “pura”. E isto também se relaciona às distinções de gênero, identificação étnico-racial, de classe e/ou orientação sexual. Para atribuímos significados às ações, às falas, à corporeidade, às crenças, aos valores, dentre outros, precisamos estar inseridos na cultura (Geertz, 1989). De forma mais específica, Geertz (1989) considera a cultura como um “conjunto de mecanismos de controle” sociais que orientam os “caminhos” que as ações dos sujeitos podem seguir.

A cultura não é algo que foi dado pela natureza (apesar de ser parte integrante dela), mas é um sistema complexo e dinâmico em seus diversos contextos no globo terrestre, nas mais diferentes sociedades. Quando a cultura é analisada nas ciências humanas e sociais, são investigados tanto o contexto no qual os indivíduos se inserem, quanto as ações dos indivíduos. Isso favorece a construção de uma visão mais ampla das ações simbólicas (Bruner, 1997; Le Breton, 2019).

Para Geertz (1989), a cultura é fundamental para o desenvolvimento humano. E, conseqüentemente, para a constituição da subjetividade. Desse modo, segundo Madureira e Branco (2005, p. 92): “a cultura (...) não influencia apenas o desenvolvimento humano: a cultura constitui o sujeito psicológico, marcando de forma profunda o seu desenvolvimento e conferindo-lhe caráter humano”.

A importância dessa discussão se dá pela integração, de forma complexa, entre os aspectos biológicos e os aspectos culturais no desenvolvimento humano. Pois, sem a base genética do *Homo Sapiens*, resultado da sua história filogenética, não é possível que qualquer animal, mesmo que esteja inserido na cultura, aja, pense, signifique e construa um mundo da mesma forma que fazem os seres humanos (Bruner, 1997; Geertz, 1989, Vigotski, 2018). Como argumenta Bruner (1997, p. 30): “A cultura e a busca por significado são a mão

moderadora, a biologia é a restrição e, conforme vimos, cabe à cultura deter o poder de afrouxar essas limitações [para os seres humanos]”.

Os aspectos biológicos e os aspectos culturais, portanto, “andam juntos” no desenvolvimento psicológico dos seres humanos. As funções psicológicas superiores – as quais nos definem como seres humanos – não aparecem na constituição do indivíduo apenas por conta de suas características biológicas ou das características da cultura. É a articulação complexa entre esses dois aspectos que nos permite entrar em contato, de forma cada vez mais profunda, com as análises sobre a cultura e sobre como são significadas as ações vistas como “naturais”, transformando-as em uma “dimensão simbólica”, atribuindo significados aos contextos em que estamos inseridos (Valsiner, 2014; Vigotski, 2018).

Vigotski (precursor da perspectiva histórico-cultural na psicologia), em uma de suas aulas, discute sobre como as questões biológicas e as questões culturais estão interligadas e são interdependentes no desenvolvimento humano (Vigotski, 2018). Com essa afirmação, sua teoria segue um caminho contrário a um modelo determinista e reducionista, discutindo que o meio não é apenas um fator marcante que influencia o desenvolvimento, mas é algo constituinte do sujeito. Assim, apenas o estudo dos aspectos biológicos não é suficiente para a compreensão do desenvolvimento humano, de forma complexa. Cabe destacar que até os biólogos entendem que não há mais lugar para teorias que se enquadrem nesses moldes reducionistas e mecanicistas para compreender como ocorre o desenvolvimento humano (Gould, 1991; Pino, 2005).

Um exemplo que podemos apresentar extraído da própria Biologia é a discussão sobre o que são o genótipo e o fenótipo. Genótipo corresponde às características contidas no DNA de cada indivíduo, de acordo com as cargas genéticas herdadas. Fenótipo corresponde à articulação do genótipo com o meio em que o sujeito está inserido (Cole & Cole, 2003). Irmãos gêmeos univitelinos/monozigóticos, por exemplo, podem apresentar genótipo

idêntico, mas dependendo de onde eles vivam, da forma que se relacionam com as pessoas e com o meio, acabam por se distinguir fenotipicamente (Cole & Cole, 2003; Vigotski, 2018) e, conseqüentemente, também se distinguem nos aspectos psicológicos, gostos, desejos, crenças, vontades, dentre outros aspectos.

Entendemos que o desenvolvimento psicológico dos seres humanos, além dos aspectos maturacionais, é perpassado pelas relações interpessoais, que sempre ocorrem em contextos culturais estruturados. Conseqüentemente, isso insere as instituições das quais os indivíduos participam e outras diversas mediações com o ambiente em que está inserido (Pino, 2005). Como, por exemplo, o trabalho, a família e, no caso deste estudo, a escola.

É fundamental, quando se analisa uma determinada sociedade, que também se estude suas instituições sociais. Pois, muitas delas, durante séculos, dirigem a atenção do indivíduo para um sistema de valores específicos (Hall, 2006; Silva, 2000; Valsiner, 2012a; Woodward, 2000), como foi discutido sobre a Teoria dos Campos Afetivos (Valsiner, 2012a). Isso faz com que entendamos porque existe a exclusão de certos grupos e indivíduos, como, por exemplo, a repulsa por determinados comportamentos e a crença na inferioridade do que é considerado diferente dos padrões hegemônicos, considerando diferentes marcadores sociais. A construção da própria identidade, bem como do sentimento de pertencimento e de identificação, não é automática, pois sofrem inúmeras influências das instituições em que estamos inseridos e de como significamos nossa presença e a dos outros nesses ambientes (Galinkin & Zauli, 2011; Silva, 2000; Woodward, 2000).

Dentre as diversas instituições sociais que cumprem funções relevantes na atualidade, podemos citar a instituição focalizada nesta pesquisa: a escola. Como discute Valsiner (2012a), a escolarização formal pode ser uma forma de fazer com que "as atividades dos que atuam neste campo [sejam] subservientes aos significados introduzidos pelo poder social que está no controle, juntamente à promoção da ativa coconstrução de novos recursos semióticos

pelos que estão 'sendo educados' – ainda que na direção socialmente desejada" (Valsiner, 2012a, p. 121).

Com relação aos processos identitários e a formação de diferentes grupos sociais, é importante ressaltar a construção de "fronteiras simbólicas", já mencionadas e caracterizadas neste estudo na seção teórica anterior. Grupos também estabelecem e reforçam quem somos nós e quem são eles, quem são "os diferentes", através também da produção e reprodução cotidiana de estereótipos. Porém, essas fronteiras podem ficar cada vez mais rígidas, o que gera preconceitos e discriminações (Madureira, 2007, 2012, 2018), e afetam, portanto, a forma que o indivíduo estabelece suas relações com o mundo e consigo mesmo.

Porém, existe outro direcionamento dessa "fronteira simbólica" quando ela é mais flexível, como, por exemplo, a análise da alteridade focada na valorização da diferença e da diversidade. Estudos produzidos sobre alteridade nos mostram que nossa relação com o outro é essencialmente importante, pois envolve valores sociais e o desenvolvimento moral, que são alguns dos diferenciais da nossa espécie (Branco, 2018; Gusmão, 2003). Nós precisamos do outro para nos desenvolver física, psicológica e emocionalmente. Precisamos do outro para entender quem somos, dar sentido ao que vivemos, para canalizar os bens culturais e os aprendizados coletivos (Branco, 2018; Silva & Branco, 2012; Valsiner, 2014). Em síntese, precisamos do outro para que nos tornemos humanos (Branco, 2018; Geertz, 1989; Madureira & Branco, 2005; Silva & Branco, 2012; Valsiner, 2014).

Assim, o “eu” e o “outro” não devem ser vistos como separados de forma excludente, mas como constituintes mútuos do processo de se tornar humano. Sendo, na verdade, uma separação inclusiva (Branco, 2018; Silva & Branco, 2012). Separação por sermos seres distintos, mas que retroalimentam seus respectivos desenvolvimentos e que precisam um do outro.

2.1. Adolescência: plural, histórica e culturalmente constituída

A adolescência, assim como a infância, é uma categoria histórica. Ou seja, ela foi historicamente construída, não sendo algo natural, fixo e/ou constante em todas as sociedades, decorrentes apenas da maturação biológica. A adolescência tem significados específicos dependendo da cultura, sociedade e contexto histórico que dá sentido a ela, mesmo que a tratemos, muitas vezes, como ahistórica, específica, limitada, obrigatória e natural. Ou seja, a adolescência é plural e culturalmente constituída (Coimbra, Bocco & Nascimento, 2005; Frota, 2007, Ozella & Aguiar, 2008; Tomio & Facci, 2009; Yokoy de Souza, Lopes de Oliveira & Rodrigues, 2014).

De forma mais específica, o conceito de adolescência surgiu no Brasil já no "fim" da escravidão e com a necessidade de especialização profissional da classe trabalhadora que estava ascendendo (Yokoy de Souza, Lopes de Oliveira & Rodrigues, 2014). Por isso, é importante que a adolescência seja compreendida para além da idade cronológica ou das maturações físicas. Devemos compreendê-la dentro do contexto histórico, da sociedade, do grupo que está sendo analisado (Coimbra, Bocco & Nascimento, 2005; Frota, 2007, Ozella & Aguiar, 2008; Tomio & Facci, 2009; Yokoy de Souza, Lopes de Oliveira & Rodrigues, 2014). Pois, ao categorizarmos a adolescência, estamos também a significando e a limitando, podendo tornar essa caracterização como única referência para a constituição dos sujeitos (Coimbra, Bocco & Nascimento, 2005; Frota, 2007, Ozella & Aguiar, 2008; Tomio & Facci, 2009).

Segundo Yokoy de Souza, Lopes de Oliveira e Rodrigues (2014, p. 119):

Como fenômeno da cultura, a adolescência foi construída e continua a ser transformada ao longo da história da nossa sociedade. Com isso, queremos afirmar que a adolescência não pode ser reduzida aos eventos naturais de crescimento

biológico (isso corresponde à puberdade) e tampouco a uma simples fase de vida, marcada por comportamentos típicos. Às vezes, estamos tão acostumados a uma realidade na qual os adolescentes estudam, divertem-se e sonham, que podemos esquecer que este quadro é diferente de outras sociedades, grupos ou culturas.

Para demonstrar como alguns aspectos da adolescência são naturalizados na nossa sociedade, o estudo produzido por Ozella e Aguiar (2008) buscou analisar como 856 jovens de 14 a 21 anos significam a adolescência, de acordo com a classe social, o grupo étnico-racial e o gênero; focalizando em quais as fontes influenciaram os/as jovens a significarem o conceito de adolescência. Os resultados mostraram como essas concepções, que foram historicamente e socialmente instituídas, permeiam o que os jovens consideram como adolescência e como essas significações possuem uma "eficácia ideológica".

No estudo em questão, foi aplicado um questionário que continha cinco perguntas abertas e a análise foi realizada seguindo uma abordagem qualitativa utilizando o programa Spad-T. Um resultado interessante desse estudo é que traz contribuições relevantes para os Estudos de Gênero é:

A partir dessas constatações, poderíamos levantar algumas hipóteses sobre a questão do gênero. As expectativas sociais sobre o desempenho masculino e feminino já ocupam prematuramente um espaço na constituição da subjetividade de homens e mulheres. Historicamente, são produzidas diferentes necessidades sociais para homens e mulheres que já são incorporadas de maneira forte na adolescência. Os adolescentes do sexo masculino são bastante pressionados por uma expectativa social que coloca no homem o peso de ser o definidor de situações, tanto familiares como profissionais. (Ozella & Aguiar, 2008, p. 116).

Outro resultado interessante é que o estudo e a escola aparecem como catalisadores para um "futuro melhor" apenas para 3 classes específicas (C, D e E, classes mais populares), não aparecendo nas classes sociais mais abastadas. Considera-se, então, que grupos pertencentes a classes mais populares não se permitem "viver a adolescência", já que precisam entrar no mercado de trabalho mais cedo (Ozella & Aguiar, 2008). Em suma, as classes médias e altas "compram" um tempo maior de estudo para seus/suas filhos/as, gerando possibilidades de desenvolvimento escolar e profissional diferentes em comparação ao que ocorre nas classes populares, já que é esperado que estas entrem no mercado de trabalho mais cedo e com menos capacitação, geralmente, ocupando subempregos (Souza, 2019; Yokoy de Souza, Lopes de Oliveira & Rodrigues, 2014).

O potencial integrador da escola e a importância dessa instituição na vida dos indivíduos fazem com que possamos presumir que pesquisas qualitativas também são necessárias e relevantes para que possamos analisar, de modo aprofundado, como as pessoas significam e dão sentido ao que vivem e como isso afeta suas vidas. Importa analisar, além de seus valores pessoais, suas crenças, a forma que enxergam o mundo (a depender também do gênero, da classe social, pertencimento étnico-racial, orientação sexual, dentre outros marcadores sociais) e como a instituição escolar afeta o desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Por isso, a próxima seção irá focalizar a educação escolar.

3. Educação Escolar no Contexto Brasileiro: História e Atualidade

Na presente seção teórica, será apresentado um breve panorama histórico sobre a educação formal no Brasil, organizado nas seguintes subseções. A primeira subseção, contempla uma breve discussão histórica sobre a educação formal para a compreensão mais aprofundada do contexto atual; e a segunda, aborda alguns desafios e possibilidades no desenvolvimento de discussões sobre gênero e sexualidade na escola na contemporaneidade.

3.1. Breve panorama histórico da educação escolar no Brasil

Desde a colonização, a história do nosso país foi construída com fortes raízes em pensamentos europeus e, dentre eles, está a dificuldade em ver as diferenças como algo que deve ser valorizado. A "necessidade", na perspectiva dos colonizadores, de catequização dos/as nativos da América tem como alicerce uma concepção de base aristotélica de submissão às hierarquias sociais, além disso, os colonizadores viam os nativos como "endemoniados" e a colônia como a terra que desconhecia regras morais (Santos, 2005; Vainfas, 2017). Tal pensamento de base aristotélica é utilizado para legitimar as desigualdades e as hierarquias sociais de poder: da suposta "superioridade" do homem branco em relação aos outros, do homem sob a mulher, do adulto sob a criança, dentre outros (Laqueur, 2001; Santos, 2005).

Assim, os colonizadores tinham em mente que os povos que viviam aqui deveriam viver de forma submissa em relação à suposta "superioridade" dos povos europeus (Gomes, 2019; Santos, 2005; Schwarcz, 2019; Souza, 2019). Todos os nativos eram caracterizados como bárbaros que deveriam ser domados (Santos, 2005; Teles, 2017). O que era considerado exótico e diferente era taxado como "inferior" e, por isso, era necessário que, com a "bondade" do colonizador, eles pudessem "finalmente" entrar em contato com seres que

possuíam "grandeza" de espírito e a "verdade" em suas convicções, conforme é discutido de modo crítico por Gomes (2019) e Santos (2005).

O processo de colonização no Brasil aconteceu através de um "transplante de recursos materiais e humanos" (Romanelli, 2014, p. 22). Ou seja, não houve troca cultural propriamente dita, mas houve uma tentativa de transferir o capital cultural português (exemplos: produções culturais, estilos de vida, tipos de atividade econômica) para a colônia, o que teria uma profunda marca na sua história e na constituição cultural, a escravidão (Fausto, 2018; Gomes, 2019; Romanelli, 2014; Schwarcz, 2019; Souza, 2019; Teles, 2017).

Como discute Souza (2019), "a escravidão é nosso berço". A tentativa de transplantar a cultura portuguesa para o Brasil Colônia acabou por moldar, de forma profunda, a nossa economia, nossa sociedade, nossas relações interpessoais e sociais (Fausto, 2018; Schwarcz, 2019; Souza, 2019). A família é a unidade base também dessas relações, pois não existiam instituições intermediárias que inspecionavam as relações entre senhores de engenho e o poder que exerciam (Schwarcz, 2019; Souza, 2019). Em poucas palavras: os senhores de engenho eram o poder.

As terras brasileiras começaram sendo governadas por colonos, havia uma concentração de terras e a mão de obra era escravizada, o público e o privado se misturavam para os homens brancos colonos e houve o genocídio da população nativa (Fausto, 2018; Gomes, 2019; Schwarcz, 2019). Aqui a figura do senhor de terras se misturava com a figura do pai, que deveria ser "bondoso", mas também deveria agir com rigidez e severidade, um autoproclamado líder autoritário. As mulheres não faziam parte da vida pública e isso não deveria ser questionado por elas (Schwarcz, 2019).

Os nobres deveriam, para mostrar sua nobreza, ser rodeados de escravos, parentes e posses. Assim, surgiu o padrão patriarcal que permeou todo Brasil Colônia e vemos alguns resquícios até hoje (Parker, 1991; Schwarcz, 2019; Vainfas, 2017; Zanello, 2018; Zimberg,

2018). Alguns dos filhos homens seguiam o caminho do pai, alguns para o comércio, outros faziam faculdade de direito, outros seguiam o sacerdócio (não era raro ver uma família nas esferas mais importantes das atividades estatais), enquanto as filhas eram utilizadas como moedas de troca para forjar alianças entre famílias através do casamento (Schwarcz, 2019).

Nesse contexto histórico, a educação escolar teve um papel primordial. A educação escolar no Brasil emerge no período de colonização, com raízes ideológicas religiosas católicas (Aranha, 2006; Romanelli, 2014). Os jesuítas foram enviados ao Brasil em 1549 para que pudessem catequizar/cristianizar, tornar "pacíficos" os "índios/selvagens" (por terem práticas que eram consideradas "bárbaras" pelos colonizadores), alfabetizar os portugueses e conquistar fiéis para a Igreja (Aranha, 2006; Fausto, 2018; Romanelli, 2014; Vainfas, 2017).

Dessa forma, além do genocídio e da escravização da população nativa, houve uma tentativa de "educar" o "diferente" que "possuía alma" (os nativos, ao contrário dos/as negros/as) e aqueles portugueses que vinham para o Brasil Colônia (Fausto, 2018; Gomes, 2019; Souza, 2017). Apesar dos jesuítas terem sido uma forte proteção contra a escravização de algumas etnias indígenas, não existia um efetivo respeito às crenças e culturas desses mais diversos grupos étnicos que já habitavam o território. Isso pode ser analisado a partir da prática de catequização forçada de vários deles que não conseguiam fugir ao trabalho compulsório nos moldes europeus (Fausto, 2018).

O modelo de ensino em nosso país foi construído pelos padres jesuítas que não tinham “um sistema educacional minimamente estruturado” (Souza, 2017, p. 70). A educação ministrada pelos jesuítas se caracterizava pelo:

Apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda educação modelada na metrópole que

se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação (Romanelli, 2014, p. 34).

É importante ressaltar que a educação era para catequizar os "selvagens" e para homens brancos da elite. Ou seja, homens que possuíam terras, senhores de engenho e seus filhos – todos os filhos que não fossem os primogênitos, pois estes deveriam "seguir os passos" do pai no engenho e, supostamente, não precisavam se aprofundar na educação escolar (Aranha, 2006; Romanelli, 2014).

As mulheres (e muito menos as pessoas negras²⁰) não eram vistas como seres autônomos, mas sim como meros "acessórios" no mundo dos homens brancos portugueses e como propriedade destes, o que dificultava a inclusão destas em práticas educacionais formais (Aranha, 2006; Parker, 1991). No caso das mulheres, a educação escolar não era vista como necessária, porque as únicas que participavam da força de trabalho eram as mulheres negras e, pela situação de trabalho escravo que viviam e por não serem consideradas seres com "alma" (assim como os homens negros), não havia a demanda por práticas de educação formal e, conseqüentemente, qualificação através de diplomas para se trabalhar. Para as mulheres brancas da elite, quando a educação formal acontecia, era voltada para aspectos morais e religiosos, bem como aprendizados domésticos (Louro, 1987, 2014; Teles, 2017).

Focando na população negra no que se refere à "educação" formal, existiam nessa época manuais de como os senhores deveriam tratar os negros e as negras escravizados/as da colônia: como castigá-los, como alimentá-los, diverti-los para se reproduzirem mais e se rebelarem menos. As mulheres negras, por exemplo, não deveriam apanhar publicamente para não gerar a ira dos homens negros. As negras, depois de terem o primeiro filho,

²⁰ Mulheres negras eram vistas como propriedades que poderiam ser trocadas, penhoradas, dadas de presente, vendidas, herdadas como um objeto qualquer sob posse perversa de um senhor (Gomes, 2019; Ribeiro, 2019).

poderiam ser liberadas dos trabalhos braçais, e quanto mais filhos homens pariam, mais "dias de folga" elas poderiam conseguir (2 filhos, uma folga quinzenal; 3, uma folga na semana; 4, duas folgas na semana; 5, três folgas na semana e assim por diante) (Schwarcz, 2019). Porém, algumas mulheres negras praticavam aborto ou matavam seus filhos recém-nascidos para não perpetuarem o sistema escravocrata (Gomes, 2019).

Em um sistema perverso de reprodução por lucro, crianças negras começavam a trabalhar em tarefas denominadas "leves" aos 5 anos de idade e, aos 12 anos, começavam o trabalho braçal mais "pesado" (Schwarcz, 2019). É interessante que Schwarcz (2019) discute que esses manuais eram elaborados, principalmente, porque os escravos se rebelavam com frequência e era assim que os senhores achavam que poderiam ter controle sobre os/as escravizados/as.

Acreditou-se que no Brasil o sistema de escravidão era menos agressivo do que em outros lugares (Gomes, 2019; Ribeiro, 2019; Schwarcz, 2019). Porém, tal afirmação pode ser contestada pelo fato de que a expectativa de vida do homem negro escravizado no Brasil era de 25 anos e, nos Estados Unidos, de 35 anos (Fausto, 2018; Schwarcz, 2019). Segundo Schwarcz (2019, p. 29):

Por aqui – e contrariando a ladainha que descreve um sistema menos severo – escravizados e escravizadas reagiram mais, mataram seus senhores e feitores, se aquilombaram, suicidaram-se, abortaram, fugiram, promoveram insurreições de todo tipo e revoltas dos mais diferentes formatos. Também negociaram seu lugar e condição, lutando para conseguir horas de lazer, recriar seus costumes em terras estranhas, cultuar seus deuses e realizar suas práticas, cuidar de suas lavouras, e trataram de preservar suas famílias e filhos.

Durante muitos séculos, o Brasil tentou amenizar a imagem que tinha acerca do processo de escravização. Mas apenas a imagem e não a própria prática desumana que esse termo confere por si só. No século XIX, por exemplo, as mulheres negras apareciam com mais frequência em fotografias do que as mulheres brancas. Tal prática acontecia por uma lógica perversa de forjar uma suposta "humanidade" na escravidão no Brasil, mostrando-as como amas de leite ou hipersexualizadas (Schwarcz, 2019).

A primeira reforma na educação que afetou o Brasil foi em 1759, conhecida como Reforma Pombalina²¹. A educação e a religiosidade estavam entrelaçadas até essa reforma acontecer, após o ocorrido, aconteceu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias (Aranha, 2006; Fausto, 2018; Romanelli, 2014; Souza, 2017). Esses ambientes de estudo estritamente religiosos foram abandonados por 13 anos, sendo que não houve qualquer substituição desse sistema (Aranha, 2006; Romanelli, 2014; Souza, 2017). Nessa época, ainda, não se via a necessidade de um processo de escolarização formal e seriado no que se refere à educação básica no Brasil, já que a elite era educada por tutores em suas casas (Romanelli, 2014; Souza, 2017). De acordo com Romanelli (2014, p. 36):

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe,

²¹ “Foi a reforma da educação no Reino de Portugal, decretada em 28 de junho 1759 (PAIVA, 2003, p. 67) pelo Marquês de Pombal (1699-1782), então ministro de D. José I (1750-1777), rei de Portugal (VICENTINO, 1993)” (Souza, 2017, p. 70).

distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava adquirir *status*.

A chegada da família real portuguesa em 1808 – que teve como motivo a fuga do confronto com a França napoleônica – fez com que a visão sobre a educação mudasse no Brasil, além de ter fomentado diversas outras mudanças na estrutura econômica, política e social do país (Aranha, 2006; Fausto, 2018; Schwarcz, 2019; Souza, 2017). O Brasil não era mais Colônia, era o “Reino Unido à Portugal” e a educação foi um dos focos de investimento (Fausto, 2018; Souza, 2017).

Foram criados, então, diversos cursos para formação no ensino superior e, assim, se dependia menos dos profissionais formados em Portugal; mas, não ocorreram mudanças significativas com relação à educação básica (Patto, 2000; Schwarcz, 2011; Souza, 2017). Ou seja, a educação elementar era realizada em casa com preceptores ou, então, era formado um grupo de crianças para que um professor ministrasse aula a elas. Tal educação elementar era voltado às elites e não possuía qualquer vínculo com o Estado (Aranha, 2006; Souza, 2017).

Com isso, a educação escolar estava muito longe de ser um direito universal de todos/as os/as brasileiros/as e, por não possuir vínculo com o Estado, não era visto como obrigação deste (Aranha, 2006; Souza, 2017). Isso fazia com que apenas quem tivesse condições monetárias pudessem pagar pelo acesso à educação formal, além de grande parte não ter acesso por corresponder à população escravizada (Aranha, 2006; Schwarcz, 2019; Souza, 2019; Souza, 2017).

Por isso, é interessante discutir que, no fim do Brasil Colônia, segundo Fausto (2018, p. 32), "nas quatro maiores regiões – Minas Gerais, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro –, negros e mulatos representavam, respectivamente, cerca de 75%, 68%, 79% e 64% da população. Apenas São Paulo tinha uma população majoritariamente branca (56%)". Ou seja,

a população que tinha acesso à educação formal não chegava nem perto da metade da população total.

No início do século XIX, com a chegada da família real portuguesa e com a independência do Brasil, também ocorreram algumas modificações importantes na sociedade. Algumas delas sobre o que era valorizado no continente europeu, em termos de consumo, a forma de vestir, de falar, até o que comer, qual modelo arquitetônico deveria ser seguido para o Brasil ser considerado um país "civilizado". Isso não foi generalizado para as classes mais populares da sociedade, pois o que seria consumido e por quem era consumido também poderiam ser considerados um símbolo de *status*. A violência também era dirigida para qualquer indivíduo das camadas populares que não aderiria a valores europeus, burgueses e individualistas. Isso fez com que as desigualdades de classe fossem justificadas e legitimadas (Souza, 2019).

As expectativas sob o novo país que emergia apareciam também na possibilidade da melhoria e ampliação na educação escolar para a elite. Nesse momento histórico, era imprescindível começar a pensar na educação elementar. Porém, apenas em 1827, surgiu uma lei para que escolas fossem criadas nos lugares onde existia maior concentração de pessoas. Com isso, foram criadas escolas específicas com aulas regulares também para as meninas (Aranha, 2006; Duarte, 2019; Louro, 1987; Patto, 2000; Souza, 2017; Teles, 2017).

Por uma marca ideológica capitalista e liberal (marcada pela necessidade de mão de obra assalariada e pelo desenvolvimento das cidades, das indústrias e do comércio, dentre outros fatores), as mulheres brancas adentravam ao mercado de trabalho formal e, com isso, se tornou necessária a introdução de mulheres nas práticas educacionais formais (Louro, 1987; Teles, 2017). Na Constituição de 1824, por exemplo, podem ser vistas proposições sobre a entrada de meninas nas escolas (Louro, 1987), permitindo que a educação primária

fosse gratuita (Schwarcz, 2019), mas esse acesso não se estendia às pessoas negras escravizadas (Ribeiro, 2019).

Assim, o objetivo da educação formal voltada às mulheres era o casamento e era baseado no comportamento moral esperado socialmente neste período histórico (Aranha, 2006; Louro, 1987, 2014). De acordo com Aranha (2006, p. 229):

(...) Foi com a lei de 1827 que pela primeira vez se determinaram aulas regulares para meninas, embora ainda se justificasse que sua educação tinha por objetivo o melhor exercício das “funções maternais”. Essas aulas deveriam ser ministradas por “senhoras honestas e prudentes”, das quais não se exigiriam grandes conhecimentos (...). Segundo dados de 1832, “por falta de professorado idôneo, não atraído pela remuneração parca”, em todo o Império o número de escolas para meninas não chegava a 20.

No início do aparecimento das escolas normais de caráter público (a primeira surgiu na década de 1830 em Niterói), as mesmas estavam vazias, mas depois começaram a ser frequentadas por meninas da elite. A maioria das mulheres que estava nesses ambientes não tinha um real interesse na formação oferecida para atuar no magistério (Louro, 2014; Souza & Melo, 2018; Patto, 2000; Romanelli, 2014; Schwarcz, 2019; Souza, 2019), mas sim no casamento e no aprimoramento das habilidades que eram exigidas das mulheres da elite. É interessante ressaltar a existência das escolas separadas para cada sexo: o liceu para os meninos e as escolas normais para as meninas (Schwarcz, 2019). Segundo Fausto (2018, p. 134):

Os primeiros dados gerais sobre instrução mostram as enormes carências nessa área.

Em 1872, entre os escravos, o índice de analfabetos atingia 99,9% e entre a população livre aproximadamente 80%, subindo para 86% quando consideradas apenas mulheres. Mesmo descontando-se o fato de que os percentuais se referem à população total, sem excluir crianças nos primeiros anos de vida, eles são bastante elevados.

Apurou-se ainda que somente 17% da população entre 6 e 15 anos frequentava escolas. Havia apenas 12 mil alunos matriculados em colégios secundários.

Entretanto, calcula-se que chegava a 8 mil o número de pessoas com educação superior no país.

O foco na formação para o magistério gerou uma "feminização" nesse setor, já que era uma das únicas formas de profissionalização para as mulheres (Louro, 2014). Porém, os salários das mulheres que escolhiam o magistério eram diferentes dos homens. Esperavam-se diferentes conteúdos, tipos de disciplina, de avaliação e de autoridade entre os sexos, já que as formações voltadas para homens e para as mulheres visavam diferentes objetivos (Louro, 2014).

Posteriormente, no século XX, por exemplo, a Psicologia vai reiterar o discurso de que para que ocorra uma boa aprendizagem e para o desenvolvimento dos/as estudantes, precisa-se da maternagem e de afeto. Ou seja, a Psicologia também reforçou a entrada de mulheres no magistério. Assim, o magistério só foi aceito como área profissionalizante para as mulheres brancas por ser socialmente considerado uma extensão da maternidade e do cuidado (Louro, 2014; Zanello, 2018).

É interessante comentar que mulheres casadas não eram vistas como boas professoras. Estas deveriam ser vistas como mulheres assexuadas, por isso, o matrimônio não era bem visto na atividade de docência. As mulheres que eram "solteironas", viúvas, órfãs e/ou as que

supostamente não "conseguiram se casar" eram as que pareciam mais aceitáveis para esses cargos (Louro, 2014; Zanello, 2018). De acordo com Ferreira (2015), o magistério é visto, ainda hoje, como uma semiprofissão, que possui baixo *status*, e critica que isso acontece com profissões que contam em sua maioria com mulheres.

Em 1854, as escolas ainda eram voltadas para as elites e pessoas escravizadas eram proibidas de fazer matrícula. Pessoas livres só eram admitidas caso estivessem vacinadas e era obrigatório como pré-requisito a formação na educação primária. Meninos pobres livres em situação de mendicância eram levados para asilos e aprendiam algum ofício, mas isso não valia para meninas pobres livres. Apenas o ensino primário era obrigatório aos mais pobres. Apenas as classes médias e altas ingressavam na educação secundária e no ensino superior (Schwarcz, 2019).

Enquanto isso, a população negra escravizada tinha obrigatoriedade de se submeter às ordens dadas, o que incluía práticas de extrema violência; no caso das mulheres negras, chegando até a estupros frequentes. Segundo Ribeiro (2018), as mulheres escravizadas, que eram consideradas bonitas, eram "convidadas" a trabalhar dentro da casa grande e, assim, estavam vulneráveis às mais diversas violências, como humilhação, intimidação, exploração e estupro.

No final do século XIX e com o "fim" da escravização formal (Lei Áurea, 13 de maio de 1888), ocorreu a criação de favelas, negros e negras livres foram abandonados a sua própria "sorte". Por outro lado, imigrantes europeus recebiam apoio governamental para vir ao país (Almeida, 2019; Almeida, 2020; Carneiro, 2011; Fausto, 2018; Gomes, 2019; Ribeiro, 2018; Souza, 2019; Teles, 2017). Nesse sentido, ao se analisar a história da educação escolar no Brasil, compreendemos que não se deve fazer recortes de gênero e de classe sem articular tais recortes às questões étnico-raciais da população negra.

Os negros e negras não foram integrados/as socialmente após o fim legislativo da escravidão, o que resultou, até hoje, no fato histórico dessa população ocupar uma posição bastante vulnerável na sociedade brasileira. Os/as negros/as em nosso país morrem mais cedo, não têm acesso aos direitos plenamente (incluindo o direito a uma educação escolar de qualidade), são vítimas constantes da violência urbana e ocupam cargos, geralmente, vistos como subempregos. Além disso, também não é "coincidência" que a maioria da população carcerária no Brasil tenha "cor" e classe social (Schwarcz, 2019). Segundo Souza (2019, pp. 79-80):

Como todo processo de escravidão pressupõe a animalização e humilhação do escravo e a destruição progressiva de sua humanidade, como a negação do direito ao reconhecimento e à autoestima, da possibilidade de ter uma família, de interesses próprios e de planejar a própria vida, libertá-lo sem ajuda equivale a uma condenação eterna.

No fim do século XIX e início do século XX, começou a migração do campo para a cidade, e os filhos bastardos e mestiços dos antigos senhores poderiam agora ter (pouco) acesso à mobilidade social, um símbolo da modernização (Souza, 2019; Schwarcz, 2019; Zanello, 2018). Puderam ocupar outros espaços de trabalho os quais as pessoas brancas não valorizavam, geralmente, trabalhos manuais. Porém, isso permitiu que alguns poucos fossem ascendendo socialmente, ocupando espaços na literatura, política, exército, dentre outros (Schwarcz, 2019). E isso fez com que negros/as que não fossem retintos/as, fossem vistos como "pardos/as". Esse processo de branqueamento era, inclusive, reforçado nos mais diversos âmbitos, inclusive nos discursos científicos da época, para que "limpassem" o sangue brasileiro da sua ancestralidade africana (Almeida, 2019; Almeida, 2020; Carneiro,

2011; Gomes, 2019; Nascimento, 2016; Patto, 2000; Souza, 2019). Ou seja, um perverso processo de eugenia.

Dessa forma, no decorrer do século XX, intensificou-se a supervalorização do diploma entre as famílias, sejam elas emergentes ou que já faziam parte da elite (Aranha, 2006; Romanelli, 2014; Souza, 2017). Romanelli (2014) também discute que, já que a escolarização poderia oferecer *status*, as classes dominantes tentavam ao máximo conter a entrada de pessoas provenientes das camadas populares nas instituições de ensino.

Desde então, a educação escolar na sociedade brasileira é uma das formas que os indivíduos simbolizaram que poderiam “crescer na vida”, “ter sucesso”, ter *status* (Aranha, 2006; Romanelli, 2014; Souza, 2017), o que foi evidenciado nos discursos de adolescentes de classes populares na pesquisa realizada por Ozella e Aguiar (2008), bem como na pesquisa realizada por Marques e Castanho (2011), citados anteriormente. A educação escolar é uma das expressões da luta de classes na nossa história; as classes dominantes evitavam que as classes populares ocupassem espaços que deveriam supostamente ser ocupados apenas por integrantes da elite, como é o caso da instituição escolar (Romanelli, 2014).

Como é questionado por Patto (2000), essa escola era destinada para qual público? Por que tinha como base teorias biológicas, racistas e classistas estereotipadas acerca do fracasso escolar? Em poucas palavras, a escola era um lugar para poucos/as e de fracasso escolar para muitos/as.

Nesta época, no final do século XIX e início do século XX, a visão da feminilidade e a da masculinidade se baseava no essencialismo biológico. Se o cuidado com outros, com os filhos, casa e marido era considerado algo intrínseco da biologia, personalidade e “essência feminina”, qual era a real função de uma educação escolar formal focada nesses aspectos? Uma das possíveis respostas é a própria manutenção do *status quo*, a manutenção das relações desiguais entre homens e mulheres.

Como discutido na presente Dissertação, a instituição escolar foi desenvolvida, no contexto brasileiro, como espaço de mera preparação para o futuro. Para os meninos brancos de elite: o futuro profissional e o espaço público. Para as meninas brancas de elite: voltada à casa, à família e à reprodução da moral social vigente. A educação escolar, os processos de ensino e aprendizagem não tinham fim em si mesmos, na vida prática, e se reduziam a uma mera consequência futura de realização para entrar no Ensino Superior, no caso de membros da elite, e para a educação profissionalizante, no caso membros das camadas populares. Isso pode ser caracterizado como uma “formação propedêutica” (Aranha, 2006; Romanelli, 2014; Souza, 2017).

Durante a República Velha, poucas foram as novidades no contexto educacional brasileiro. Assim, Souza (2017, p. 84) discute que:

Essa situação representava um dos reflexos da política educacional da classe dominante no início da República, a qual educava seus filhos em estabelecimentos privados, ou por meio de tutores em suas próprias residências, e não tinha interesse em prover as classes mais baixas de alguma educação, dado considerar-se à época que o letramento da população em geral não traria ganhos para o sistema produtivo, ainda centrado na agricultura.

Porém, uma das poucas mudanças que ocorreram e que foi essencial para o desenvolvimento da educação escolar no Brasil foi que, a partir da perspectiva ideológica e social que constituem dos princípios da República, houve uma separação entre Igreja e Estado, em termos legais (Fausto, 2018; Lionço, 2017; Souza, 2017), o que favoreceu políticas voltadas à laicidade do Estado (Fausto, 2018; Lionço, 2017; Romanelli, 2014). Ou seja, a Igreja já não poderia legalmente interferir nas decisões tomadas pelo Estado e, agora,

era necessária a institucionalização e a expansão da escola pública para que todos/as tivessem o direito ao acesso à educação escolar, como responsabilidade do Estado.

No início dos anos 50 do século XX, a demanda por escolarização se expandiu ainda mais. O aumento da população brasileira e da urbanização são alguns fatores responsáveis por essa expansão (Souza, 2017), além da Reforma da educação primária que ocorreu apenas no Estado Novo em 1946 (Aranha, 2006). Nesta Reforma, a população brasileira deveria ter acesso à educação primária, sendo esta obrigatória, gratuita e universal (Aranha, 2006, Romanelli, 2014, Schwarcz, 2019). Mas a escola secundária e o ensino superior continuavam quase que resguardada exclusivamente para classe média e alta (Schwarcz, 2019).

O ensino secundário (ginásio e colégio) oferecia dois caminhos para áreas profissionalizantes distintas: um para a elite e outro para as classes populares, separando quem poderia estudar por mais tempo de quem deveria entrar logo no mercado de trabalho. Geralmente, as pessoas das camadas populares deveriam entrar o mais rápido possível no mercado de trabalho e eram alocadas, geralmente, em trabalhos temporários e de remuneração precária (o que acontece até hoje) (Schwarcz, 2019). O que nos mostra que a escola, enquanto instituição social, também pode estar a serviço da manutenção das classes sociais e do *status quo*, em um sentido mais amplo.

A partir da década de 1930, mas ganhando força em 1960, a Psicologia entra em cena nas escolas também com a produção de diagnóstico e tratamento para alunos/as que apresentavam “desvios psíquicos” (algo que pode ser visto até hoje no contexto brasileiro). Ou seja, a Psicologia começa a colaborar com a legitimação do fracasso escolar, seja ele baseado, em classes sociais e/ou em questões étnico-raciais (Patto, 2000).

De forma mais específica, no âmbito escolar, começaram a ser desenvolvidos de forma mais acentuada os estudos sobre Psicometria (com os testes psicológicos) e da teoria diferencial que estava impregnada com o que era visto como "higiene mental". A teoria

diferencial ganhava espaço e nela eram analisadas as dificuldades individuais em relação à aprendizagem escolar. O que parecia um avanço nos estudos da Psicologia, na verdade, era utilizado para justificar o fracasso escolar. Geralmente, isso era feito culpando os próprios alunos/as pelo fracasso, justificando-o supostamente por questões étnico-raciais e/ou classe social ou, então, culpando as suas famílias, muitas vezes, caracterizadas como "famílias desestruturadas" (Patto, 2000).

A entrada recente das meninas e considerando os estereótipos atribuídos a elas nas escolas, como baixa intelectualidade quando comparadas a meninos, podem ser articulados ao que Patto (2000) discute sobre os estereótipos acerca dos negros, mestiços e índios – em diferentes níveis – para fortalecerem a ideia de fracasso escolar dos grupos minoritários. Isso se dava em contraponto à suposta "superioridade" dos homens brancos da elite.

Também no início da década de 1960, mais precisamente em 1964, foi concretizada a ditadura civil-militar (Alves, 2019; Aranha, 2006; Duarte, 2019; Mendes, Vaz & Carvalho, 2015; Pintaguy, 2019; Teles, 2015). Os "anos de chumbo", como foi denominado esse período histórico, também foram difíceis no âmbito da educação escolar. Organizações estudantis foram consideradas criminosas e foram desfeitas. O controle do Estado aumentava dentro das escolas (Aranha, 2006).

Em 1969, tornavam-se obrigatórias as aulas de Educação Moral e Cívica. Nesse mesmo ano, com o Decreto-lei número 477, os atores escolares (alunos/as, professores/as e demais funcionários/as) foram terminantemente proibidos de práticas políticas nesses ambientes (Aranha, 2006). Sem contar que o que era realizado em sala de aula era controlado pelo Estado, como, por exemplo, o que era abordado como conteúdo, o que podia ser falado em sala de aula, quais livros poderiam ser lidos e quais não deveriam, dentre outros (Louro, 1987).

Nessa época, era possível ainda perceber nitidamente a dissociação entre o que era socialmente aceito para mulheres e para homens em suas respectivas escolas (Louro, 2014; Schwarcz, 2019). Um exemplo significativo disso é uma parte de um texto de 1966 voltado à discussão sobre a educação escolar das mulheres (citado por Louro, 1987, p. 65) intitulado: “Alguns aspectos da educação da jovem no mundo atual”:

Há alguns anos, vem conquistando a jovem igualdade com o homem em muitos domínios da vida moderna. Mas, apesar da iniciativa, competição, segurança e responsabilidade que essa nova posição exige, continuamos a valorizar nela, a graça, a meiguice, a docilidade, a vigilância, a resistência não ostensiva a certos hábitos modernos que tendem a introduzir-se e a fixar-se, apesar de prejudiciais à natureza feminina. São qualidades que tornam as relações grupais tão agradáveis, tão duradouras, tão propícias ao estabelecimento de elos de consideração, amizade e respeito que devem existir entre membros de um grupo e principalmente entre alunas e professoras.

A falsa ideia de igualdade difundida socialmente, como pode ser vista no texto citado anteriormente, reforça uma série de estereótipos de gênero associados às mulheres, como pode ser percebido ao serem apresentados como "naturais" aspectos como “graça”, “meiguice”, “docilidade”, “vigilância” e “resistência não ostensiva” para as mulheres brancas e como elas são vistas nas instituições escolares. Isto demonstra uma visão deturpada sobre o que é igualdade e equidade entre os gêneros, por ainda persistirem estereótipos que cumprem um papel estratégico em termos de controle social e manutenção do *status quo*. Além disso, através desses supostos "elogios" às condições sociais que deveriam ser seguidas por mulheres, existe uma tentativa de discipliná-las (Louro, 1987; Ribeiro, 2019; Tiburi, 2018).

Porém, não devemos discutir os estereótipos associados ao que é considerado “tipicamente” feminino sem fazer os devidos recortes em termos de gênero, de pertencimento étnico-racial e de classe. Afinal, como discute Silva Junior (2017, p. 56):

Nesse sentido, no espaço escolar, a heterossexualidade e a masculinidade se enlaçam e se transformam em um vínculo natural, dado e legitimado. Une-se a esse pensamento o modelo binário de gênero e de sexualidade homem/mulher, que defende expectativas de papéis sociais e sexuais naturalizados de gênero e de raça nos quais o homem deve ser bruto e a mulher, delicada e comportada. Ou, pensando a partir da raça negra, espera-se que o menino seja bruto, sexualizado e com habilidades para o esporte, e a menina, escandalosa, barraqueira e altamente sexualizada.

Esse trecho destacado demonstra como no contexto escolar alguns preconceitos como de gênero e étnico-raciais podem ser incentivados. A escola não apenas pode reproduzir as desigualdades sociais, como pode também colaborar com a sua produção. Durante muito tempo, separou, ordenou, hierarquizou e classificou classes sociais, gênero, sexualidade, religiosidade e pertencimentos étnico-raciais. Porém, o espaço escolar tem sido demandado não apenas para a elite branca; a ocupação desse espaço pelas minorias tem ocorrido e lá elas têm demandado seus direitos (Louro, 2014).

Ainda podem ser notados mecanismos simbólicos que separam esses grupos dentro da escola. Seja pelas avaliações de conteúdo e testes psicológicos aplicados para quem não alcança boas notas, pelas filas que separam meninos e meninas, aulas que são ministradas separadamente (Educação Física, por exemplo), os prédios, quem são os docentes, a organização e o currículo (Louro, 2014), matérias que são desencorajadas em relação às meninas, como as ciências exatas (Xavier, 2019). De acordo com Louro (2014, p. 63):

"Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas".

Assim, as práticas escolares também eternizam a arbitrariedade existente nas desigualdades entre os gêneros (Bourdieu, 2018) e nos corpos escolarizados (Louro, 2014). Na escola, nega-se a homossexualidade, a negritude, o indígena, as desigualdades de classe e o feminino. Isso pode ser analisado através das armadilhas semióticas (Valsiner, 2012a), por exemplo, quando as crianças que são adeptas do candomblé e da umbanda devem disfarçar suas crenças no espaço escolar para não sofrerem violência, por conta do racismo naturalizado e da intolerância religiosa. Assim, fazem com que as crianças tenham que disfarçar suas origens e antepassados quando não estão no terreiro (Caputo, 2008, Ribeiro, 2018; Xavier, 2019). Segundo Almeida (2019, p. 68):

Pessoas negras, portanto, podem reproduzir em seus comportamentos individuais o racismo de que são as maiores vítimas. Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista.

Além do que já foi discutido, outras práticas escolares também podem ser analisadas como exemplos de armadilhas semióticas (Valsiner, 2012a). Nesse sentido, podemos citar como exemplos: quando um/a transgênero/a não pode usar o banheiro congruente com a sua identidade de gênero; quando existe a heterossexualidade presumida em relação a todos os

atores escolares como um marcador de "normalidade"; quando há a "obrigação" dos/as homossexuais permanecerem "dentro do armário" para que não sofram *bullying* e não sejam culpados/as pela violência direcionada a eles/as; enquanto existe uma "pedagogia do insulto" para os que não estão dentro da norma padrão através de “brincadeiras”, “piadas”, apelidos, desqualificações (Junqueira, 2009).

A partir disso, autoras como Gomes (2003), Louro (2014), Ribeiro (2018) e Xavier (2019) apresentam o seguinte questionamento: Como os sujeitos podem se aceitar, se amar e se acolher e fazer isso também com o outro, se essas diferenças são ignoradas e/ou desprezadas?

Apesar de historicamente reforçar desigualdades sociais, a escola pode e deve ser uma instituição que promove a valorização da diversidade, buscando também a problematização crítica dos estereótipos que desqualificam inúmeros grupos sociais (Cavalcante, 2018; Madureira, 2013; Miguel, 2016; Paz, 2016; Soares & Monteiro, 2019). Não se trata apenas de fazer elogios pontuais à diversidade em datas comemorativas, mas incorporar efetivamente em seu currículo e nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar a inserção de debates sobre corpo, sexualidade, música, história, ancestralidades, etc., já que o sexismo, o racismo e o classismo regulam, muitas vezes, as relações interpessoais que temos nas mais diversas instituições (Carneiro, 2003; Cavallero, 2000; Gomes, 2003; Xavier, 2019).

A seguir, foram analisados como atualmente a perspectiva de não valorização em relação à diversidade continua em voga e quais as possibilidades de alcance da promoção de uma Cultura de Paz nas escolas.

3.2. A educação escolar no Brasil na atualidade: desafios e possibilidades

Vez ou outra, ouve-se que não são as respostas, mas as perguntas que movem o mundo. Não porque os questionamentos em si mudem alguma coisa, mas porque eles impelem a sair da mesmice e ir em busca de respostas em locais

que jamais se imaginaria. Essa é a força transformadora do movimento dialético que acontece em um processo educativo: o ser humano é indagado e responde (Tunes & Domingos, 2018, p. 15).

A sociedade brasileira na contemporaneidade passa por uma fase de retrocesso político que traz à tona a visão de uma suposta “neutralidade”, seja acadêmica, política ou pedagógica (Junqueira, 2018; Madureira, Barreto & Paula, 2018; Miguel, 2016). De acordo com a discussão desenvolvida por Madureira, Barreto e Paula (2018), a neutralidade pedagógica é questionável por ser um mito ancorado em outro mito, o da neutralidade científica. Este ignora que as produções científicas são sempre fundamentadas em determinados pressupostos epistemológicos e teóricos e não são neutros.

Na tentativa de reforçar o que seria essa neutralidade pedagógica, foi criado, por exemplo, o Movimento “Escola Sem Partido”, que, em seu conteúdo, carrega uma ideologia ultraconservadora e de forte controle social. O que, em princípio, pode parecer uma prática “neutra”, na verdade, fortalece ideias voltadas à padronização de comportamentos, desejos, vontades, a partir de concepções simplistas sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes (Madureira, Barreto & Paula, 2018; Miguel, 2016). Assim, essa perspectiva tem atingido, de forma profunda, diversos grupos que não fazem parte do que é visto como “normal”, ou seja, que estão fora dos padrões esperados e estabelecidos socialmente. Além disso, o mito da neutralidade pedagógica favorece a padronização de discursos que são contrários ao reconhecimento da diversidade como algo que deve ser celebrado (Madureira, Barreto & Paula, 2018).

Na sociedade brasileira atual, constatamos a ascensão de um governo autoritário e que não compactua com a produção do diálogo entre as diferenças e, muito menos, reconhece o diálogo como um valor democrático. Um modelo antidemocrático, ancorado em uma perspectiva fundamentalista religiosa cristã que evita o pensamento crítico e que reforça o

que Tiburi (2018) destaca como "esvaziamento" do pensamento, das ações, dos sentimentos. Cabe esclarecer que o que a autora denomina como esvaziamento é a padronização, a repetição sem pensamento crítico, que despreza o que é rotulado como “diferente”.

É dessa forma que os fundamentalistas religiosos reforçam supostas “verdades absolutas” e discursos vazios e, com isso, não há abertura para o diálogo. Assim, pode-se negar inclusive a existência dos indivíduos que não pertencem aos padrões hegemônicos em termos de gênero, de pertencimento étnico-racial, de sexualidade, de classe, dentre outros marcadores sociais. Utiliza-se também da desonestidade intelectual em produções sem legitimidade acadêmica que discutem sobre cristofobia, heterofobia, racismo reverso, dentre outros. Principalmente, tentando apagar as reais desigualdades e diversas violências que ocorrem no país.

Defendemos que o direito ao debate nas escolas sobre, por exemplo, questões de gênero fomenta o diálogo e o pensamento crítico, na direção da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa. Proposições existentes, por exemplo, nesse projeto ("Escola Sem Partido"), ignoram pesquisas científicas nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social e Psicologia Escolar (Madureira, Barreto & Paula, 2018).

Os assuntos sobre gênero e sexualidade para serem discutidos em sala de aula, de acordo com o Movimento "Escola Sem Partido", devem ter o aval dos pais ou responsáveis dos/as estudantes e não podem ser contrários aos valores e crenças destes/as (Miguel, 2016). Considera-se importante que a família esteja envolvida no trabalho realizado pela escola sobre questões de gênero e sexualidade, mas, em uma sociedade democrática, é preocupante quando os indivíduos não têm acesso a conteúdos diversos.

Tal Movimento ("Escola Sem Partido"), inclusive, recebeu a alcunha de "lei da mordaca", na perspectiva dos/as professores/as, porque incentiva os/as alunos/as a

denunciarem seus/suas professores/as, caso observem algum comportamento considerado "ideológico". Projetos como esse podem ocasionar a criminalização da docência e, assim, professores/as e outros atores escolares serem acusados de "douttrinadores ideológicos" (Miguel, 2016).

De acordo com Miguel (2016, p. 617):

O espantinho da doutrinação dos alunos por professores “esquerdistas”, pretexto para a criminalização do pensamento crítico em sala de aula, serve para frustrar o objetivo pedagógico de produzir cidadãos e cidadãs capazes de reflexão independente, respeitosos das diferenças, acostumados ao debate e à dissensão, conscientes de seu papel, individual e coletivo, na reprodução e na transformação do mundo social. Em seu lugar, voltamos à ultrapassada compreensão de uma educação limitada à transmissão de “conteúdos” factuais, dos quais o professor é um mero repetidor e o aluno, receptáculo passivo.

Essa mobilização ocorre no campo da moral conservadora e influencia vários indivíduos a acreditarem em uma suposta doutrinação das crianças, principalmente, no terreno da Educação (Junqueira, 2018; Miguel, 2016). Isso acontece, principalmente, porque o/a professor/a é visto/a como um/a replicador(a)/depositante do conhecimento e como não alguém que exerce o papel de educador, além da família (Miguel, 2016). Essa mesma família que luta por sua autoridade absoluta na escola, tratando as crianças como se as mesmas fossem suas “propriedades privadas” que não deveriam sair de seu controle.

Um exemplo da tentativa de controle e do ataque à docência pode ser vista no Projeto de Lei 246 de 2019 que foi apensado ao Projeto Escola Sem partido (PL 7180/2014) que deixa claro as seguintes proposições:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade (...), entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (Brasil, 2019, pp. 3-4).

É importante ressaltar que tal Projeto Escola sem Partido foi arquivado no ano de 2018 para ser discutido no atual governo que terá duração de 2019 a 2022²². No início deste ano, 2020, era esperado que voltassem as discussões sobre o projeto²³, porém, o Superior Tribunal Federal (STF) reafirmou, por unanimidade de votos, que o Projeto "Escola Sem Partido" é inconstitucional²⁴.

Dessa forma, a escola tem sido uma "arena de combate" das disputas entre diversas frentes políticas. De um lado, está quem acredita na importância de se debater as questões de gênero e sexualidade; do outro, aqueles/as que são contra essas discussões (Junqueira, 2018; Miguel, 2016). Podemos citar como exemplos o projeto de Lei 6.005 de 2016 do deputado Jean Wyllys e o Projeto de Lei 502 de 2019 da deputada Talita Petrone que têm como

²²Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/549616-sem-consenso-projeto-sobre-escola-sem-partido-sera-arquivado/>

²³ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/radioagencia/630080-projeto-sobre-escola-sem-partido-volta-a-ser-discutido-em-2020/>

²⁴ Disponível em: <https://aspuv.org.br/stf-julga-inconstitucional-lei-do-escola-sem-partido/>

alcunha, respectivamente, "Escola Livre"²⁵ e "Escola sem Mordça"²⁶. Como retrata o projeto de lei mais recente, PL 502/19 (Brasil, 2019, pp. 2-3):

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula ou fora dela, em todos os níveis e modalidades de educação da Federação, as práticas de quaisquer tipos de censura de natureza política, ideológica, filosófica, artística, religiosa e/ou cultural a estudantes e docentes, ficando garantida a livre expressão de pensamentos e ideias, observados os direitos humanos e fundamentais, os princípios democráticos e os direitos e garantias estabelecidos na presente Lei, na Constituição Federal e nos tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário

§1º. Os princípios elencados nesta Lei serão interpretados de modo a garantir a liberdade, a pluralidade e o respeito aos direitos humanos, não podendo ser invocados para permitir a imposição autoritária aos estudantes das ideias e concepções de docentes e autoridades.

§2º. As liberdades de expressão e manifestação serão garantidas a docentes e estudantes, permitindo-se o conhecimento de diferentes pontos de vista e o debate democrático e respeitoso de ideias e visões de mundo, sem confundir liberdade de expressão e manifestação do pensamento com preconceito, discriminação e/ou discursos de ódio.

Assim, pode ser analisado que, quando o direito ao conhecimento é restringido apenas aos conteúdos que são permitidos pela moral conservadora, privamos os indivíduos de seus direitos básicos para “escolhas saudáveis, baseadas na autonomia e na responsabilidade”

²⁵ Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD0020160820001440000.PDF#page=77>

²⁶ Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1708313&filename=Tramitacao-PL+502/2019

(Madureira, Barreto & Paula, 2018, p. 147). É importante que os valores a serem ensinados em uma escola de um país democrático sejam, obviamente, os valores da democracia (Miguel, 2016). Isso faria com que os/as alunos/as tivessem contato com a diversidade e multiplicidade de conhecimentos e debates, e, assim, desenvolverem possivelmente uma atitude de respeito às diferenças, uma atitude caracterizada pela empatia.

Porém, o que acontece com mais frequência nas escolas é o que Paulo Freire (2018) caracteriza como o modelo de ensino atual da educação formal, a "educação bancária". Esse tipo de educação está fortemente vinculado ao entendimento de que o/a aluno/a é um mero "depositário/a" de conhecimentos e informações que, muitas vezes, são alheias à realidade em que vive. Conhecimentos esses que falam da realidade "como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado" (p. 79). Nela, o professor explica um conteúdo e o educando o "absorve", utilizando uma "memorização mecânica do conteúdo narrado" (p. 80).

Segundo Freire (2018, p. 80): "Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante". Em contraposição à educação bancária, Freire (2018) defende uma educação libertadora em que todos/as devem ser educadores/as e educandos/as, sendo ao mesmo tempo transformadores e sendo transformados. Porém, muitas vezes, não há espaços dialógicos na educação escolar e, muito menos, para transformação ou para a consciência crítica.

Ao analisarmos os currículos escolares, podemos perceber as dificuldades que essas discussões, como as produzidas pelos Estudos de Gênero, têm para entrar em sala de aula. Por ser um produto cultural e utilizado para organização dos conteúdos escolares, os currículos escolares podem favorecer que alguns assuntos sejam enfatizados e outros sejam excluídos, silenciados ou ocultados (Freire, 2019). Ou seja, ao passo que o currículo pode inserir assuntos que informem e conscientizem sobre a diversidade e facilitem as relações interpessoais democráticas na escola e em outras instituições, quando silenciados ou

excluídos, podem reforçar comportamentos discriminatórios para além do ambiente escolar, naturalizando e mantendo as desigualdades no cotidiano.

De acordo com Almeida (2019, p. 65): "A escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes".

Cabe, então, questionarmos: por que os setores ultraconservadores da nossa sociedade, através de diversos projetos de lei (como o Movimento "Escola sem Partido"), estariam dispostos a privar o estudo sobre esses assuntos dentro das escolas, sendo que estes seriam tão favoráveis para os indivíduos? Segundo Freire (2018, p. 84), "(...) O que pretende os opressores é 'transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que oprime', e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor o dominem".

Por isso, é de suma importância que, em uma pesquisa sobre educação e gênero, não deixemos de fora, em termos de análise crítica, o papel crucial que a perspectiva ultraconservadora tem na educação escolar brasileira na atualidade e quais outras perspectivas alicerçadas ao ultraconservadorismo têm fortificado a manutenção das inúmeras "fronteiras simbólicas" rígidas (Madureira, 2007, 2010, 2012, 2018) existentes para uma educação escolar democrática no atual cenário brasileiro.

Um exemplo do que foi discutido anteriormente se expressa através do fundamentalismo religioso cristão. Como discute Lionço (2017), a separação da Igreja e do Estado com o advento da república trouxe como consequência o direito à livre expressão tanto da consciência individual quanto em termos de crenças. Isso fez com que o fundamentalismo religioso cristão fosse uma das oposições a esse novo modelo estatal na contemporaneidade. De acordo com Lionço (2017, p. 212):

O fundamentalismo religioso é expressão de forças políticas conservadoras extremistas que utilizam as polarizações morais para fins de demarcação de nichos eleitorais. Primando por projetos políticos de enfraquecimento do Estado de direitos e legitimam a exclusão e/ou precarização de direitos a determinados segmentos populacionais em prol da manutenção de privilégios para grupos em situação de poder hegemônicos.

O fundamentalismo religioso está alicerçado em preceitos que defendem a heteronormatividade e os estereótipos de gênero, ancorados no essencialismo biológico e em outros aspectos problemáticos que evitam, a todo custo, discussões críticas que fomentem a celebração da diversidade. Defende, dessa forma, um modelo padronizado de existência social e procura evitar todo e qualquer questionamento de suas práticas através de uma "retórica religiosa". Isso entra em choque, certamente, com a própria prática democrática de constantes questionamentos, discussões e possibilidade de oposições (Junqueira, 2018; Lionço, 2017).

Com o recente fortalecimento político de discursos religiosos fundamentalistas cristãos e da aproximação entre Estado e Igreja na política brasileira nos últimos anos, o princípio da laicidade tem sido menos valorizado. Infelizmente, se busca, cada vez mais, o controle social através de um viés religioso nas mais diversas instituições sociais do país (Lionço, 2017; Miguel, 2016). A maior dificuldade no debate com os setores fundamentalistas religiosos está na barreira que se forma devido ao fato de seus conhecimentos, valores e crenças serem baseados apenas em textos bíblicos e estes, para tais setores, serem considerados inalteráveis e dogmáticos (Miguel, 2016).

Um dos discursos no qual o fundamentalismo cristão se baseia atualmente é o da luta contra a "ideologia de gênero". Essa terminologia surge com Joseph Aloisius Ratzinger (papa

emérito Bento XVI) que, em seus textos, teceu ataques às ideias feministas (principalmente, às ideias relativas aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres) (Junqueira, 2018; Miskolci & Campana, 2017).

O termo "ideologia de gênero" começou a ganhar força no Brasil em 2011, a partir de uma contraofensiva católica que se desenvolve desde a década de 1990. Porém, quando o assunto começa a ser mais difundido na América Latina, há uma aliança entre católicos e evangélicos neopentecostais com o objetivo de lutar contra esse "inimigo" comum: a "ideologia de gênero". Isso acabou por fortalecer um Estado conservador que fomenta práticas excludentes (Leite, 2019; Miskolci & Campana, 2017; Reis & Eggert, 2017).

Em uma tentativa de causar um pânico moral em relação às questões gênero e sexualidade, esses grupos religiosos latino-americanos de cunho conservador apelam para o reforçamento e defesa do que seria a "família tradicional", sendo esta uma prioridade da moral e dos "bons costumes" cristãos. Utilizam um vigoroso apelo às emoções de seus seguidores ou de quem compactua com tais valores, deslegitimando politicamente, inclusive, estudos produzidos sobre gênero e sexualidade, como estratégia política (Leite, 2019; Miskolci & Campana, 2017; Miguel, 2016; Reis & Eggert, 2017). Um exemplo é que foi aprovado no Congresso Nacional em 2014 que todas as menções ao termo "gênero" que estivessem no Plano Nacional de Educação (PNE) fossem retiradas; o mesmo aconteceu no governo Temer sobre a Base Nacional Comum Curricular (Díaz-Benítez, 2020).

Mas qual família é essa que precisa ser protegida da "monstruosa" "ideologia de gênero"? A família heteronormativa. Esta perspectiva ultraconservadora é nitidamente contrária à descriminalização do aborto, ao casamento de pessoas do mesmo gênero e a mudança do papel social tradicionalmente atribuído às mulheres e, assim, promovem o essencialismo biológico e a manutenção das hierarquias sociais. Com isso, o fundamentalismo religioso ataca as ideias feministas e possíveis discussões sobre gênero e

sexualidade. Tais conhecimentos seriam supostamente "perigosos" e "ameaçadores", um "inimigo" a ser combatido (Leite, 2019; Miskolci & Campana, 2017; Miguel, 2016; Reis & Eggert, 2017). De acordo com Junqueira (2018, p. 457):

De fato, evidencia-se na atuação dos/as missionários/as da “família natural” o rechaço a ações voltadas a reconhecer as mulheres como sujeito, legalizar o aborto, combater o feminicídio, criminalizar a homotransfobia, legalizar o casamento entre pessoas de mesmo sexo (“gaymônio”) e garantir lhes o direito de adotar, ampliar o acesso a novas tecnologias reprodutivas, assegurar a jovens e adolescentes informações sobre saúde sexual, promover o sexo seguro, despatologizar a transexualidade, reconhecer o direito à autodeterminação da identidade de gênero e à mudança de sexo, implementar políticas educacionais de igualdade de gênero e reconhecimento da diversidade sexual. Divórcio, contracepção, equidade salarial entre homens e mulheres e coibição de violência física ou psicológica por parte dos pais na educação dos/as filhos/as também costumam figurar entre os alvos da indignação desses cruzados.

Uma das falácias utilizadas para legitimar o mito da "ideologia de gênero" foi a deturpação do que seria o Projeto "Escola sem Homofobia". Tal projeto foi caracterizado pela bancada evangélica como "kit gay" (Leite, 2019; Junqueira, 2018; Schwarcz, 2019; Xavier, 2019), por apresentar cartilhas e vídeos que seriam para conscientizar estudantes sobre a multiplicidade de gêneros e sexualidades, na tentativa de promover o respeito à diversidade. Porém, como foi ressaltado, a ideia foi deturpada, por meio da desonestidade em produções supostamente intelectuais de quem proclamava tal discurso sobre "kit gay". Alguns argumentos utilizados por parlamentares como, no período em questão, Magno Malta, Jair Bolsonaro e Anthony Garotinho, eram que: o de que o kit ensinava a ter relações prazerosas

para menores de idade; induzia à homossexualidade; e promovia a pedofilia, na tentativa de "destruir" a moral e "bons costumes" cristãos (Leite, 2019; Meteoro Brasil, 2019; Reis & Eggert, 2017).

De acordo com Leite (2019), esse tipo de discurso que fomenta o pânico moral foi utilizado para impulsionar, por exemplo, a candidatura à presidência da República de Jair Messias Bolsonaro em 2018. Principalmente pela utilização das "*Fake News*" ("notícias falsas/mentirosas", como a do "kit gay" ou o de uma suposta mamadeira erótica) que foram difundidas por diversas redes sociais (Leite, 2019; Meteoro Brasil, 2019; Schwarcz, 2019; Severo, Gonçalves & Estrada, 2019). Desde a época das eleições (2018) até o presente momento, pode ser analisada a criação de pós-verdades baseadas em teorias da conspiração que visam fomentar o pânico moral, acentuando ódios e medos e que tem afetado diretamente as políticas públicas (Meteoro Brasil, 2019).

Tal "retórica religiosa" de moral e costumes cristãos, utilizada pelos fundamentalistas, demonstram um posicionamento inflexível contra os discursos da valorização das diferenças. Alguns estudos podem ser utilizados como exemplos nessa discussão para compreender como o fundamentalismo religioso tem afetado o ativismo produzido pelas minorias políticas.

O primeiro é o estudo realizado por Mesquita e Perucchi (2016) que, a partir da análise de vídeos compartilhados no *Youtube* por líderes religiosos e políticos conservadores, demonstram que essa inflexibilidade no discurso, tomando por base a Bíblia, aparece no ataque às militâncias LGBTTI e que tem um forte apelo moral e religioso disseminando de forma negativa, de forma a desprezar, deteriorar, questões sobre a homossexualidade para legitimar seus discursos.

Outro estudo importante é o estudo realizado por Savi (2015), que analisa os perigos para os ativistas dos direitos humanos no Brasil de serem atuantes, discutindo como esses perigos podem afetar a saúde mental de quem escolhe lutar em uma frente de ativistas como

as de minoria política. A pesquisa de Savi (2015) foi realizada com Tatiana Lionço (a professora fez questão de abrir mão do sigilo em relação à sua identidade pessoal nesta pesquisa), atualmente professora da Universidade de Brasília, que sofreu violência simbólica e ameaças de violência física após a sua apresentação no IX Seminário LGBT, com o tema “Sexualidade, papéis de gênero e educação na infância e na adolescência”.

Sua fala no seminário em questão foi cortada, editada e deturpada para parecer que a professora Tatiana Lionço era a favor da pedofilia, de práticas sexuais entre menores de idade e que fomentava a homossexualidade infantil. O que se configura como uma evidente prática difamatória, já que foram publicadas inúmeras mentiras sobre ela. Tal vídeo editado foi postado pelo perfil oficial de Jair Messias Bolsonaro no *Youtube*, deputado federal na época e atual presidente do Brasil.

Outro exemplo das dificuldades em ser ativista no país é que a ministra “da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos”, Damares Alves, também já denunciou ao Ministério Público uma reportagem da revista “Azmina” que discutia sobre aborto seguro, o que gerou uma perseguição virtual às jornalistas (Díaz-Benítez, 2020). Débora Diniz, antropóloga e professora da Universidade de Brasília, recebeu ameaças de morte por também defender o aborto seguro em uma audiência pública convocada pelo STF e, ainda hoje, mora fora do país. Além disso, há professores/as (incluindo Ana Caroline Campagnolo, professora e deputada do Partido Social Liberal, PSL) que estimularam alunos/as a filmarem professores/as sob a falsa acusação de “doutrinação” (Díaz-Benítez, 2020).

Portanto, é importante discutir que também se incita o que Tiburi (2019) denomina como “matabilidade” das minorias. Ou seja, não ocorre “apenas” o desprezo em relação ao que pensam esses ativistas dos direitos humanos no Brasil, há também o extermínio, como podemos analisar no caso do assassinato político da ex-vereadora e socióloga Marielle Franco (Schwarcz, 2019; Xavier, 2019). Nas palavras de Schwarcz, (2019):

(...) Marielle Franco, quinta vereadora mais votada no Rio de Janeiro e primeira pelo PSOL, uma filha da comunidade da Maré – o maior complexo de favelas do estado do Rio –, negra, lésbica, mãe de uma menina a quem educou sozinha, defensora dos direitos humanos numa cidade sucateada, crítica da atuação da polícia em relação às populações carentes, foi executada com quatro tiros que penetraram no lado direito da sua cabeça. Junto com ela morreu Anderson Pedro Gomes, o motorista do carro que viajavam. A essa altura, Marielle já não morava na Maré, mas era assídua no local e se definia como "favelada", invertendo valores e estereótipos em relação a essa população. No dia de aniversário do Rio de Janeiro, colocou uma foto numa laje do Complexo, com a seguinte mensagem: "Parabéns pra essa cidade do coração, que, infelizmente, tem sido maltratada historicamente, inclusive nos últimos anos. E que quanto mais parece estar abandonada, mais fica hostil às mulheres e à população negra" (Schwarcz, 2019, pp. 180-181).

Diante do que foi exposto, é sempre importante ressaltar que, na verdade, não existe educação sem questionamento ou que os/as alunos/as sejam apenas depositários/as de conhecimento (Freire, 2018; Tunes & Domingos, 2018).

A educação escolar, assim, deve ser sempre pautada na ética (Tunes & Domingos, 2018). Deve ir além dos ensinamentos de conteúdos das ciências naturais e das ciências humanas e do ensino meramente propedêutico. Deve focar, também, no desenvolvimento humano e cidadão; deve assumir seu princípio ético, principalmente, para fomentar à aceitação e valorização da diversidade. Portanto, a educação formal atual deve sair de uma educação escolar que tenta padronizar os processos de ensino e aprendizagem e as vivências

dos/as alunos/as e ir em direção à construção de diálogos entre suas histórias de vida e valorizar suas diferenças (Madureira, 2013).

Em âmbito nacional, A Lei de Diretrizes Básicas da Educação (Lei 9.394 de 1996²⁷) contempla várias normatizações para o ensino mais democrático no nosso país, da educação infantil ao ensino superior. A exemplo, do artigo 26 dessa lei, no parágrafo 1º, expressa que se deverá levar em conta o estudo da realidade social e política do Brasil, e no parágrafo 4º se explicita que: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (p. 10). No artigo 78, a lei reitera (p. 26):

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.

Em 2003, foi aprovada uma emenda à essa lei (Lei 10.639/2003²⁸) que instituiu a obrigatoriedade do ensino nas escolas de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira, como pode ser observado a seguir:

²⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

²⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

(...) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

No Distrito Federal, cabe mencionar que existem programas como o "Currículo em Movimento"²⁹ – realizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) – que apresenta diretrizes que orientam as práticas pedagógicas nas escolas públicas no DF. Um dos direcionamentos é para que ocorram discussões sobre gênero e sexualidade para o enfrentamento de preconceitos e práticas discriminatórias concomitantemente aos conteúdos que devem ser ministrados em sala de aula (Mendes & Silva, 2016).

Na tentativa de tirar as máscaras do "currículo oculto" – conhecimentos, ações, comportamentos e atitudes que não estão explícitos no currículo escolar, mas são estimulados e fazem parte das práticas escolares e reforçam as desigualdades de gênero no contexto escolar –, busca-se, com esse programa, uma sociedade mais equânime e mais igualitária, desnaturalizando e desconstruindo práticas discriminatórias. As discriminações negam a

²⁹Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf

humanidade de quem não faz parte dos padrões hegemônicos vigentes na sociedade (Junqueira, 2009; Mendes & Silva, 2016; Silva & Silva, 2020).

Na atualização do "Currículo em Movimento"³⁰ que ocorreu em 2018, essas questões ainda são contempladas no documento como importantes, por exemplo, quando são abordadas as orientações para o ensino da língua estrangeira e são focalizadas a linguagem e o respeito às diversidades de gênero, sexual, étnico-raciais e de classe (Distrito Federal, 2018, p. 126):

Nesse contexto, a sensibilização para a linguagem requer, portanto, aprender com e sobre os indivíduos de uma sociedade e, nesse processo, aprender sobre si mesmo e a sociedade em que vivemos. A linguagem e o modo como ela é usada marcam lugares sociais das pessoas, sejam elas jovens, idosas, mulheres ou homens (cisgênero ou transgênero), Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgênero e Intersexuais – LGBTI, negros, brancos, indígenas, das periferias, do campo ou dos centros urbanos, entre outros.

Consequentemente, é de extrema importância que sejam produzidas pesquisas sobre as vivências dos/as professores/as no contexto escolar de forma a aprimorar o trabalho docente, já que são eles/as que estão à frente da educação escolar e em contato direto e constante com os/as alunos/as no cotidiano.

Porém, algumas pesquisas demonstram que há uma lacuna na formação de professores/as quando questões de gênero e sexualidade aparecem em sala de aula. Por exemplo, a pesquisa realizada por Paz (2016) analisa esta lacuna no Distrito Federal. Muitas

³⁰Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>

vezes, os professores/as não se sentem preparados para discutir esses assuntos com os/as estudantes.

As discussões realizadas por Louro (2014) e os resultados da pesquisa realizada por Paz (2016) demonstram que, na atualidade, uma forma de resolver eventuais dificuldades nas discussões sobre questões de gênero e sexualidade com os/as alunos/as é que, ao invés de falar com os/as alunos/as de uma maneira geral sobre os assuntos considerados polêmicos, como os preconceitos nos campos da sexualidade e do gênero, na verdade, a abordagem, geralmente, tem sido a de conversar com o/a indivíduo que causou um suposto "desconforto" relacionado a essas questões. Isso é geralmente feito através de um/a orientador/a educacional e, posteriormente, chamando a família à escola. É interessante que a família, que tem sido historicamente vista como culpada pelo fracasso escolar, parece ser considerada como a única detentora do poder de dialogar sobre gênero e sexualidade, assuntos, muitas vezes, considerados como supostamente "privados" à realidade individual e familiar. Essa abordagem parece eximir a escola da responsabilidade de discutir tais questões.

A pesquisa realizada por Soares e Monteiro (2019)³¹ demonstrou a importância que o curso de "Gênero, Diversidade na Escola" teve na formação de professores/as e como isso pode promover mudanças em sala de aula, aprimorando as habilidades dos/as professores/as em tratar o tema, além de ter um olhar mais responsável e cuidadoso em relação aos/as alunos/as.

Assim, pode-se perceber que a escola, foco de análise desta pesquisa, é um "terreno fértil" para esse tipo de discussão e aparece como uma das instituições mais atingidas atualmente por discursos fundamentalistas (Junqueira, 2018; Lima & Hypolito, 2019; Madureira, Barreto & Paula, 2018; Miguel, 2016). Apesar das barreiras e dificuldades

³¹Essa pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa de investigação, que envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com 12 participantes. Esses/as participantes eram professores/as de Ciências atuantes no Ensino Fundamental da rede pública de ensino no Estado do Rio de Janeiro, em diferentes municípios.

encontradas no desenvolvimento de um ambiente escolar mais justo, igualitário e equitativo, a autora desta pesquisa também é esperançosa em buscar, através da análise das vivências dos/as participantes, outras possibilidades para a disseminação dos valores democráticos nas práticas escolares, favorecendo também a construção de uma Cultura de Paz. Afinal, a prevenção da violência contra grupos minoritários, historicamente discriminados, é também uma dimensão de fundamental importância no âmbito de uma Cultura de Paz.

A construção de espaços dialógicos "abre portas" para o reconhecimento e aceitação das diferenças em uma prática não-violenta, promove o pensamento crítico e a desconstrução do longo processo de colonização do pensamento existente (hooks, 2017; Tiburi, 2018). A celebração da diversidade nas escolas deve ser mais do que o elogio pontual às diferenças em dias específicos; a diversidade e a valorização das diferenças devem se fazer presentes no currículo e no cotidiano escolar (Cavallero, 2000; Gomes, 2003).

A seguir, será descrita a metodologia utilizada na presente pesquisa.

4. Metodologia

Uma das formas de observar, interpretar e tentar explicar a realidade em que vivemos é através da ciência. O rigor científico é importante para a produção de pesquisas como esta e existem aspectos que devem aparecer para que tais pesquisas sejam enquadradas nessa forma de construção de conhecimentos acerca da realidade (Araújo, 2006; Prodanov & Freitas, 2013; Minayo, 2016a). Em uma concepção ampliada sobre a pesquisa científica no campo das Ciências Humanas, algumas questões devem estar presentes, como: ética; relevância social; base teórica e metodológica bem desenvolvida, definida e coerente com o que será estudado; consistência nos argumentos utilizados; sistematização das informações; linguagem objetiva e mais acessível possível; dentre outros. Assim, é de extrema relevância que o/a pesquisador/a saiba diferenciar o conhecimento popular/senso comum do conhecimento científico (Araújo, 2006; Deslandes, 2016; Prodanov & Freitas, 2013).

Porém, é importante considerarmos que é a partir das próprias vivências do/a pesquisador/a, de seu foco de análise, do paradigma epistemológico e do referencial teórico adotados que a pesquisa se orienta. Ou seja, a neutralidade é um conceito que não demonstra o que realmente acontece nas produções científicas. Por partir de determinados pressupostos ontológicos, epistemológicos e teóricos, bem como de referenciais metodológicos específicos, a neutralidade científica é um mito, pois não existem "dados" que podem ser apenas "coletados" da realidade, sem que haja um paradigma orientando o olhar do/a pesquisador/a e o seu trabalho interpretativo (Branco & Valsiner, 1999; Deslandes, 2016; Freitas, 2002; Madureira, Barreto & Paula, 2018; Minayo, 2016b).

A realização de pesquisas é especialmente importante por integrar as informações que são produzidas no momento empírico à base teórica adotada. Estas são interdependentes e, assim, as pesquisas científicas podem produzir conhecimentos que se articulam de forma

complexa à realidade estudada (Freitas, 2002; Minayo, 2016a; Madureira & Branco, 2001). De acordo com Minayo (2016a, p.13): “Toda ciência (...) passa por interesses e visões de mundo historicamente criadas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seus próprios autores”.

A ciência, assim, tem uma dimensão ideológica relacionada às escolhas, às experiências e à criatividade dos/as pesquisadores/as (Deslandes, 2016; Minayo, 2016a). Na pesquisa qualitativa é questionada a utilização da expressão "coleta de dados", porque é considerado o papel ativo do/a pesquisador/a no processo interpretativo das informações produzidas na pesquisa (Branco & Valsiner, 1999).

Com isso, é importante mencionar que foi utilizada na presente pesquisa a metodologia qualitativa. A partir dessa delimitação, visa-se analisar, compreender e interpretar as crenças, valores, história de vida e como os/as participantes significam o meio em que estão inseridos/as e como esses aspectos influenciam o cotidiano (Fraser & Gondim, 2004; Madureira & Branco, 2001; Mattos, 2011; Minayo, 2016a). A pesquisa qualitativa considera o caráter dinâmico e interativo do desenvolvimento humano (Branco & Valsiner, 1999; Madureira & Branco, 2001; Minayo, 2016a). Como afirma Chizzotti (2003, p. 221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes e ocultos do seu objeto de pesquisa.

Como é discutido por Demo (2001), a pesquisa qualitativa adota uma perspectiva intensiva, que se relaciona a aspectos como: o aprofundamento na análise de fenômenos

complexos, dinâmicos e provisórios e na politicidade da realidade (interferindo na vida dos sujeitos, em termos individuais e coletivos). Assim, as pesquisas qualitativas possibilitam a construção de análises aprofundadas sobre os fenômenos investigados.

Em suma, na pesquisa qualitativa, as informações são coconstruídas entre pesquisador/a e participantes através de uma análise e interpretação sistêmica da dialética entre cultura (em um nível de análise macrossocial, "cultura coletiva") e as vivências individuais (em um nível de análise microssocial, "cultura pessoal", conforme é discutido por Valsiner, 2012a). É relevante ressaltar que é valorizada a coconstrução e interpretação de significados expressos tanto na linguagem verbal e não verbal durante a realização da pesquisa (Fraser & Gondim, 2004; Freitas, 2002; Mattos, 2011; Minayo, 2016b; Zanette, 2017).

Na presente pesquisa, foram utilizadas as técnicas da entrevista individual semiestruturada e de observação participante. As entrevistas possibilitam o aprofundamento e a compreensão das vivências dos/as participantes, a partir da perspectiva destes/as, no contexto em que estão inseridos, de forma a integrar aspectos individuais a questões coletivas (Duarte, 2004; Fraser & Gondim, 2004; Freitas, 2002; Minayo, 2016b; Zanette, 2017). Ou seja, como os/as participantes significam e dão sentido às suas relações e às situações em que vivem. Segundo Zanette (2017, p. 163):

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, também é marcada por essa dimensão dos contextos interpretativos em que o sujeito está inserido. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e de respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação vivenciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem

da situação concreta em que elas se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, ou seja, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural.

Para as entrevistas individuais semiestruturadas, foi elaborado um roteiro com perguntas (Anexo A), tanto abertas quanto fechadas, previamente elaboradas que levavam a/o entrevistada/o a dissertar livremente sobre os assuntos em questão. A entrevista individual semiestruturada é utilizada para uma compreensão mais aprofundada acerca dos significados atribuídos pela/o participante às temáticas investigadas na pesquisa (Duarte, 2004; Minayo, 2016b).

Já na observação, as interações e a coconstrução de conhecimentos na relação pesquisador/a-participante fazem com que a pesquisa se enriqueça através da convivência e do experienciar o contexto escolar (Cardoso & Penin, 2009; Minayo, 2016b). Esta coconstrução de significados nas pesquisas qualitativas acontece de forma dialógica (Mattos, 2011; Madureira & Branco, 2001; Zanette, 2017), na relação pesquisador/a e participante, com base no que foi proposto a ser estudado. Quando se observa a sala de aula, por exemplo, não se tem necessariamente uma interpretação integral do que é a cultura daquela instituição escolar, mas são identificados alguns fenômenos que podem ser ampliados para além dos/as participantes e daquele contexto específico (Cardoso & Penin, 2019).

A observação participante, de acordo com Becker e Geer (1957), é umas das maneiras mais completas para que haja uma interpretação mais aprofundada das práticas escolares. É interessante ser utilizada de forma integrada às entrevistas; as entrevistas podem ser utilizadas para complementar e conectar as informações das observações e vice-versa. Com a observação participante, é possível que o/a pesquisador/a participe do cotidiano que está

analisando, observando e escutando o que está acontecendo, inclusive, questionando as situações experienciadas (Becker & Geer, 1957; Minayo, 2016b). Algumas vezes, os/as participantes de uma pesquisa podem não expressar realmente o que pensam, por medo de serem mal interpretados em sua narrativa (Becker & Geer, 1957). De acordo com Minayo (2016b, p 64):

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados [coconstruir] e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

A observação participante foi utilizada nesta pesquisa para que fosse possível compreender, de forma mais aprofundada, as questões de gênero nas interações cotidianas dos/as professores/as e alunos/as. Na observação realizada, optou-se por não interferir diretamente nas atividades que ocorriam durante as aulas. O contato da pesquisadora com os/as participantes desta pesquisa se deu quando: os/as alunos/as terminavam as tarefas e se viraram para conversar comigo; quando mantinham contato na hora do intervalo e na mudança das salas; além de ocorrerem através de questionamentos feitos pelo/a e para o/a professor/a com quem a pesquisadora também se mantinha contato, enquanto os alunos/as realizavam as tarefas. Como discute Minayo (2016b), a relação direta com os/as participantes

no espaço que está sendo realizada a pesquisa é relevante para que se consiga compreender como é o contexto que está sendo analisado.

Para a observação participante, foi utilizado um roteiro de observação (Anexo B) que orientou a análise e as interpretações que foram registradas, posteriormente, no diário de campo (Minayo, 2016b; Rocha e Eckert, 2008). O diário de campo, segundo Rocha e Eckert (2008, p. 15), "(...) é um espaço fundamental para (...) arranjar o encadeamento de suas ações futuras em campo, desde uma avaliação das incorreções e imperfeições ocorridas no dia a dia do trabalho de campo".

O roteiro de observação norteou quais aspectos seriam focados para a elaboração do diário de campo e, neste diário, foram produzidas anotações, análises e interpretações aprofundadas sobre o contexto investigado, orientadas pelos objetivos desta pesquisa. Cabe esclarecer que foi utilizado um caderno de notas para que fossem realizadas as anotações nos momentos destinados à observação. Segundo Mattos (2011, p. 39):

A observação participante, portanto, em um ambiente pedagógico, como a sala de aula e o conselho de classe, por exemplo, exige simultaneamente do pesquisador uma atenção ampliada e particular. Essa participação parece, *a priori*, impossível. A participação limita o foco de atenção devido ao filtro cultural do pesquisador e isso vai dar o tom da pesquisa, da análise e da interpretação dos dados. O pesquisador dá mais atenção ao que lhe é mais familiar e de maior interesse.

Por último, é relevante mencionar que a preparação da/o entrevistador/a é fundamental para questionar de forma pertinente o que é relatado durante a entrevista e para o maior aprofundamento na análise; esta costuma ser realizada posteriormente e, nela, o/a pesquisador/a demonstra sua criatividade, através de um tópico-guia delimitado pelos

objetivos da pesquisa (Duarte, 2004; Fraser & Gondim, 2004; Gaskell, 2002). Esse tópico-guia foi o roteiro de entrevista utilizado na presente pesquisa.

Inicialmente, a proposta desta pesquisa era a de que participassem oito pessoas, sendo seis estudantes (três alunas e três alunos) e dois professores (uma professora e um professor) de uma escola pública de Ensino Fundamental II do Distrito Federal. E, além das observações, seriam realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com cada um dos oito participantes da pesquisa.

Por isso, é importante esclarecer que, por conta da séria crise sanitária relacionada à pandemia global da COVID-19, algumas questões metodológicas tiveram que ser alteradas. Foram realizadas, de forma presencial, as observações, tanto do professor e da professora que aceitaram participar da pesquisa quanto dos alunos e alunas em sala de aula e em outros ambientes da escola. No dia 11 de março de 2020³², as escolas do Distrito Federal foram fechadas, o que inviabilizou a realização de entrevistas presenciais com os professores e com os/as estudantes. Com isso, pelo compromisso ético assumido e pelo cuidado com a saúde tanto da participante quanto da pesquisadora, a entrevista com a professora teve que ser realizada através de uma plataforma digital de videoconferência (*Google Meets*).

Cabe mencionar que o projeto de pesquisa relativo à presente Dissertação foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP/UniCEUB) (Anexo C). Esta pesquisa tem como alicerce o compromisso ético com os/as participantes e, por isso, foram omitidos o nome da escola que colaborou com a pesquisa, bem como dos/as participantes e qualquer dado pessoal que possa identificá-los/as, garantindo, assim, o sigilo em relação às identidades pessoais dos/as participantes.

³² Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/03/11/ibaneis-afirma-que-vai-suspender-aulas-e-eventos-por-cinco-dias-por-conta-do-coronavirus.ghtml>

Foi mencionado a todos/as que aceitaram participar desta pesquisa que suas participações são voluntárias e que a qualquer momento poderiam se retirar da pesquisa, sem sofrer quaisquer prejuízos. No caso da entrevista individual semiestruturada, foi pedido anteriormente ao seu início, o consentimento da participante em relação à gravação do áudio da entrevista. Apesar da entrevista ter sido realizada por meio de uma plataforma digital de videoconferência (*Google Meets*), não ocorreu qualquer gravação por vídeo; foi gravado apenas o áudio da entrevista, com a concordância da professora entrevistada. Todas as questões éticas relacionadas à pesquisa foram esclarecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo D).

4.1. Participantes

Participaram desta pesquisa dois professores (uma professora e um professor) e uma turma de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II. Todos/as os/as participantes são de uma mesma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, localizada no Plano Piloto.

O professor que foi observado ministra a matéria de Matemática para o 6º e 7º anos de uma Escola de Ensino Fundamental II do Plano Piloto - DF. O nome fictício atribuído ao participante foi Caio, para manter o sigilo em relação à sua identidade pessoal.

A professora que foi observada e entrevistada ministra a matéria de História para o 6º e 7º anos na escola que contribuiu com a pesquisa. O nome fictício atribuído à participante foi Ludmila, também para manter o sigilo em relação à sua identidade pessoal.

A turma selecionada para ser observada foi escolhida a partir de três critérios: a) que nela ambos os professores participantes ministrassem aulas; b) que estes professores disponibilizassem horários para a realização de, pelo menos, 3 observações, cada uma em 1 hora/aula; e c) que esses mesmos professores aceitassem também realizar a entrevista

individual semiestruturada. Por conta da crise sanitária global, devido à pandemia da COVID-19, o professor observado não pôde ser entrevistado.

4.2. Materiais e instrumentos

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: um roteiro de entrevista individual semiestruturado para a professora (Anexo A), roteiro de observação participante (Anexo B) e o diário de campo para a realização da observação participante.

Já os materiais utilizados foram: uma plataforma digital de videoconferência (*Google Meets*) para ser realizada a entrevista, um gravador de áudio do celular da própria pesquisadora e uma via do TCLE (Anexo D), que foi enviada para a professora antes da realização da entrevista individual semiestruturada. É importante ressaltar que o consentimento para a realização e para a gravação da entrevista foi gravada em áudio. Essa autorização ocorreu dessa forma por conta da crise sanitária da COVID-19, pois não foi possível o encontro presencial para a realização da entrevista.

4.3. Procedimentos de construção de informações

Para a construção de informações, primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com algumas escolas públicas de Ensino Fundamental II do Distrito Federal. A escola que aceitou participar da pesquisa teve esta contribuição expressa através do Termo de Aceite Institucional (Anexo E) assinado pelo Diretor da escola.

Em seguida, o projeto de pesquisa da Dissertação e os documentos necessários foram enviados, via Plataforma Brasil, para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário de Brasília (UnICEUB).

Após aprovação do CEP UnICEUB (Anexo C), foram combinados com o/a professor/a os dias e horários específicos em que a pesquisadora estaria na escola, conforme

disponibilidade desta e da instituição. As observações participantes foram realizadas na escola entre 10 de fevereiro e 03 de março de 2020, durante as aulas, na entrada, saída e intervalo. A entrevista individual semiestruturada com a professora Ludmilla (nome fictício) foi realizada através de uma plataforma digital de videoconferência (Google Meets).

As observações informais começaram no dia 10 fevereiro de 2020. Estas se deram no pátio, no momento do recreio, na entrada e na saída da escola. No decorrer das primeiras observações informais em diferentes ambientes da instituição escolar escolhida, a pesquisadora perguntou quais professores/as estariam dispostos e disponíveis para participarem das observações e das entrevistas individuais semiestruturadas. Sendo que estes deveriam dar aula em uma mesma turma, para que esta também fosse escolhida para as observações. Se prontificaram a participar da pesquisa uma professora de História, Ludmilla (nome fictício), e um professor de Matemática, Caio (nome fictício).

As observações formais começaram na semana seguinte que ocorreu o assentimento do professor e da professora. As aulas de História foram observadas nos dias 18 de fevereiro, 20 de fevereiro e 3 de março de 2020. As observações na aula de Matemática ocorreram nos dias 18 de fevereiro, 19 de fevereiro e 20 de fevereiro de 2020. Foi utilizado um caderno de anotações na hora em que as observações ocorriam e, logo após as observações, eram respondidas as perguntas que constavam no roteiro de observação. Tais perguntas orientaram o olhar da pesquisadora na hora da observação para questões que contemplavam os objetivos da pesquisa.

Depois disso, foi perguntado aos/às alunos/as quem estaria disposto/a participar das entrevistas e para perguntarem seus responsáveis sobre a possibilidade deles/as serem participantes deste estudo. Depois de 3 alunos e 3 alunas confirmarem sua disponibilidade para a pesquisa, foi enviado para os pais um TCLE no dia 11 de março. Porém, no mesmo dia, as aulas nas escolas do DF foram suspensas por conta da crise sanitária da COVID-19.

Na esperança de que as escolas pudessem ser abertas de forma segura, esperou-se alguns meses para que a pesquisa continuasse da forma inicialmente proposta. Entretanto, as escolas públicas do DF continuaram fechadas até o fim do período de realização da pesquisa e assim permanecem até o momento de finalização da presente Dissertação, por conta da crise sanitária devido à pandemia da COVID-19. Por segurança dos/as participantes e da pesquisadora, foram modificados os objetivos e retiradas as entrevistas individuais semiestruturadas como os/as alunos/as e com o professor. A professora de História demonstrou interesse em realizar a entrevista de modo virtual e esta foi realizada no dia 27 de agosto de 2020. Após a suspensão das aulas presenciais, não foi possível, infelizmente, manter contato com os/as alunos/as e nem com o professor de Matemática.

A entrevista individual semiestruturada foi gravada em áudio, após consentimento da participante, e foi realizada por meio de uma plataforma digital de videoconferência (*Google Meets*). Após a transcrição literal e integral da entrevista, o áudio foi imediatamente apagado. O estudo foi custeado pela pesquisadora, mas é importante ressaltar que essa Dissertação teve o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

4.4 Procedimentos de análise

Foram construídas articulações entre as informações produzidas na pesquisa de campo e o embasamento teórico da pesquisa (Gomes, 2016), ao longo das análises e interpretações das falas e interações dos/as participantes. Foram realizadas uma descrição e uma análise minuciosa das informações coconstruídas durante as observações do contexto escolar (a partir das anotações em diário de campo, orientadas pelo roteiro de observação) e no momento dialógico da entrevista.

O método utilizado para o procedimento de análise foi a análise de conteúdo temática (Gomes, 2016). Foram selecionados os trechos das observações e da entrevista, considerados mais relevantes e que estavam alinhados com os objetivos da pesquisa. As observações e a entrevista foram analisadas de forma articulada. Segundo Gomes (2016), a análise de conteúdo temática propicia que sejam focados os temas que permearam os objetivos propostos na pesquisa, utilizando de análises da linguagem verbal e não-verbal e também indo além do que foi explicitado pelos/as participantes.

Assim, foram construídas três categorias analíticas temáticas para orientar o trabalho interpretativo (Madureira, 2007), de acordo com os objetivos desta pesquisa. As categorias analíticas temáticas criadas foram:

- 1) Práticas incentivadas pela escola que podem favorecer a valorização da diversidade;
- 2) Práticas que podem favorecer a valorização da diversidade na interação professor/a-aluno/a em sala de aula;
- 3) Igualdade e Desigualdade de gênero no contexto escolar, a partir da percepção de uma professora de História.

5. Resultados e Discussão

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados mais significativos da pesquisa realizada, tendo por base a coconstrução das informações a partir da entrevista individual semiestruturada realizada com a professora de História, Ludmilla, das observações das aulas da professora mencionada; das observações das aulas do professor de Matemática, Caio; além das observações informais realizadas na escola.

Foram criadas três categorias analíticas que abarcam os pontos principais traçados pelos objetivos geral e específicos delimitados. Cada categoria analítica temática construída corresponde à uma subseção. Conforme mencionado anteriormente, na Metodologia, os nomes utilizados são fictícios para que as identidades pessoais dos/as participantes fossem preservadas.

5.1. Práticas incentivadas pela escola que podem favorecer a valorização da diversidade

Para a elaboração desta subseção, foi realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2019 da escola que aceitou participar desta pesquisa, além das observações realizadas na escola e da entrevista com a professora Ludmilla.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento coconstruído pelos atores escolares relacionado às propostas de atividades, eventos e, inclusive, conteúdos de sala de aula a serem desenvolvidos na escola. Este Projeto orienta o trabalho pedagógico durante o ano letivo, visando as possibilidades de transformação a serem alcançadas em uma Gestão Democrática³³ (SEEDF, 2014; Silva & Silva, 2020; Sousa, 2020). A produção do PPP tornou-se uma obrigatoriedade desde a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Sousa, 2020).

³³ Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html

O PPP apresenta uma análise de aspectos específicos dos/as estudantes, da escola e da comunidade (tanto da que a escola se insere quanto de quem utiliza seus serviços), além de visar quais devem ser os direcionamentos adotados pela escola nas práticas escolares, buscando fortalecer os vínculos entre os/as alunos/as, família, comunidade e demais atores escolares; também focando nas questões das avaliações e das autoavaliações feitas na e pela escola e em questões de planejamento (Silva & Silva, 2020; Sousa, 2020). O interessante desse projeto é que há a obrigatoriedade da implementação de práticas para o alcance de uma sociedade mais democrática fomentando, por exemplo, a valorização da diversidade. Segundo Sousa (2020, p. 79):

Diante da importância da elaboração do PPP, pautado em uma gestão democrática e com objetivos centrados na renovação do ensino por meio de metodologias inovadoras, é visto que a escola precisa romper o tradicionalismo de usar métodos didáticos e avaliativos padronizados. Precisa-se reconhecer que a produção do conhecimento vai além de simples competências, inclui também o contexto histórico, cultural e social dos alunos. Conhecimentos estes que são obtidos por vivências, daí a importância da participação familiar e da comunidade.

O Projeto Político Pedagógico da escola da rede pública que aceitou participar da presente pesquisa, por ser localizada no Distrito Federal, se baseia também no "Currículo em Movimento". Como mencionado, o "Currículo em Movimento" é uma iniciativa da SEEDF que visa orientar as práticas pedagógicas das escolas públicas do Distrito Federal. Está em voga desde 2014 e teve uma reedição em 2018. Esse documento tem sido de extrema importância na atualidade, principalmente, por focar na obrigatoriedade do ensino de determinados conteúdos que favorecem a construção de uma sociedade mais democrática e

inclusiva através dos eixos transversais “Educação para Diversidade”, “Cidadania e Educação em e para Direitos Humanos” e “Educação para Sustentabilidade”, também levando em consideração que os conteúdos sejam ministrados adaptando-se ao sistema seriado, com objetivos a depender de cada ano da Educação Básica.

Outros objetivos importantes do "Currículo em Movimento" são as tentativas de compreender o contexto de forma integrada para além do contexto escolar e fomentar o fortalecimento do vínculo família e escola. Além de: “compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo estudantil” (Distrito Federal, 2018, p. 9).

Esse objetivo do “Currículo em Movimento” é importante já que consideramos que os sujeitos são ativos na constituição das suas subjetividades e não meros “reflexos” da cultura coletiva (Valsiner, 2012a, 2012b, 2014). O protagonismo dos/as estudantes – gerando práticas éticas, críticas e reflexivas, na educação escolar – pode ser uma das formas de resistir e contra-atuar (Valsiner, 2012a) no que se refere à manutenção do *status quo* e à padronização. Ou seja, pode ser uma das maneiras de fomentar a valorização das diferenças. Além de incentivar a construção de uma Cultura de Paz e de prevenção à violência, principalmente, contra minorias políticas e sociais. Como discute Valsiner (2012a), as instituições orientam a atenção para um sistema de valores específicos, por isso, se deve compreender quais práticas são valorizadas no contexto investigado.

Sobre questões específicas da escola que colaborou com esta pesquisa e sobre a análise do PPP produzido por esta, tal instituição pública de ensino é focada no Ensino Fundamental II de 6º a 9º ano, está localizada no Plano Piloto - DF e é parte integrante da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Em 2019, de acordo com o PPP, a escola contava com 370 estudantes em 14 turmas. São 7 salas de aula por turno, os 8º e 9º anos estudam no

turno matutino, enquanto os 6º e 7º anos estão no turno vespertino. Apesar das salas de 7º anos contabilizarem três em 2019, no presente ano (2020), a quantidade mudou e são 4 salas de 7º ano. Segundo o PPP, a escola tem alunos e alunas matriculados/as, em sua maioria, das Regiões Administrativas e do entorno do Distrito Federal, sendo que 80% dos/as alunos/as sempre estudaram em escolas públicas (56% dos estudantes são do gênero masculino e 44% do gênero feminino).

Quando entrei em sala de aula, pude notar que a diferença entre a quantidade de meninas e meninos era discrepante, sendo a média de presença era de 18 meninas para 6 meninos, um número três vezes maior de meninas do que de meninos. Então, uma das perguntas que fiz à professora Ludmilla foi se esse número era uma constante nas outras turmas e ela respondeu que:

Não, é mais naquela turma. As meninas são mais, mas tem outra turma que é o contrário da que você foi. Eu não sei quem fez essa divisão. Nessas duas turmas é desequilibrado mesmo. Elas tão mais na escola, mas acho que parece com a população brasileira, 52% de mulheres.

Sobre questões relativas às características infraestruturais e os recursos disponíveis, a escola em questão possui pequenas áreas arborizadas e um pátio, no qual os/as alunos/as passam o intervalo/recreio, fazem as atividades extraclasse e ocorrem os eventos promovidos pela escola. Pelas observações realizadas, foi constatado que cada sala é dividida por matéria a ser ministrada. Então, os/as alunos/as devem trocar de sala a cada finalização de horário da matéria específica. Por exemplo, focando nas aulas observadas neste estudo, existe uma sala para as aulas de Matemática e outra para as aulas de História.

Nas salas existem recursos tecnológicos que podem favorecer a aprendizagem dos/as alunos/as, como televisão, projetor, caixa amplificadora de som e/ou aparelho de som. Esta escola também possui um laboratório de informática e uma sala de leitura com quase 4 mil exemplares disponíveis, conforme apresentado no PPP. Na anotação realizada sobre o pátio da escola, cabe mencionar que:

No pátio, há 6 murais. Um mural tem um mosaico de tampa de refrigerante que foi produzido pelos/as alunos/as. Outro mural tem o desenho de um livro aberto e deste livro saem desenhos de borboletas que desejam boas-vindas aos/as alunos/as. Outros quatro murais estão espalhados pelo pátio com as seguintes palavras: Felicidade, Gratidão, Persistência e Resiliência. Pelo que foi indicado pelo Vice-Diretor, esses murais serão preenchidos com trabalhos dos alunos que acontecerão durante o ano letivo. Também puderam ser observadas no pátio: uma mesa de totó, uma árvore e uma planta em um canteiro perto da entrada. O laboratório de informática só pode ser acessado caso haja um/a professor/a responsável com o aluno/a e, na sala de leitura, os/as alunos/as têm livre acesso, podendo fazer empréstimos dos materiais disponibilizados.

Tanto na sala de aula quanto no pátio e na sala de leitura, pôde-se perceber que o ambiente estava limpo e em bom estado de conservação. Madureira (2016) discute que precisamos analisar e interpretar a estrutura arquitetônica dos ambientes, porque a arquitetura também expressa significados culturais subjacentes. Com relação à escola observada, a única dificuldade que foi apresentada pelos/as alunos/as durante as aulas foi sobre como as salas poderiam ser quentes e como o ventilador que existe em cada uma das salas não ajudava a diminuir o incômodo.

A infraestrutura do ambiente escolar é muito importante e pode influenciar no desempenho escolar dos/as alunos/as, podendo transformar-se em uma barreira para que sejam alcançados os objetivos curriculares (Garcia, 2014; Vasconcelos, Lima, Rocha & Khan, 2020). Como é discutido por Valsiner (2012a), existem diversos mecanismos de canalização cultural (como, por exemplo, aspectos relativos à infraestrutura das construções arquitetônicas) que regulam, de diferentes formas, as funções psicológicas das pessoas e as relações sociais que estabelecem na vida cotidiana.

Garcia (2014) discute que, como infraestrutura educacional, os elementos estruturais estão relacionados e são interdependentes, tanto como a instalação, as condições do prédio, quais equipamentos e serviços disponíveis que possam estimular o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as alunos/as. De acordo com Garcia (2014, p. 139), "a infraestrutura pode ter efeito sobre a aprendizagem do aluno quando são articuladas as instalações, os equipamentos, os serviços, as iniciativas educativas e os projetos pedagógicos, a formação do aluno, incluindo seu comportamento". Além, de serem importantes para o bem-estar das pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, os pais participam ativamente do cotidiano das crianças através das reuniões de pais e mestres, eventos culturais e assembleias gerais. É interessante que no PPP constam análises como a escolaridade dos pais e das mães dos/as estudantes. No ano passado (2019), a escolaridade dos/as responsáveis pelos/as alunos/as matriculados/as na escola não chegava a 40% para conclusão do Ensino Médio e que as mães estavam com percentual superior de formação do que os pais. Porém, alguns/mas alunos/as não souberam responder essa questão.

É importante discutir que o perfil profissional desses pais e dessas mães é diversificado: trabalhadores autônomos, zeladores, empregadas domésticas, servidores públicos do GDF e do Governo Federal, militares e outros estão desempregados. Segundo a

professora, as reuniões com os pais, as mães e/ou responsáveis pelos/as estudantes são bimestrais.

Além disso, a escola proporciona oficinas e palestras para os pais, as mães e/ou responsáveis com profissionais capacitados/as de forma a viabilizar um melhor relacionamento destes/as com os/as filhos/as, se preocupando também com os conflitos familiares, como acompanhar o desenvolvimento escolar e de aprendizagem dos/as filhos/as, discutindo sobre formas de minimizar questões de violência que possam ocorrer no contexto escolar e fomentando a importância da permanência dos/as estudantes na escola. Isso ilustra algumas das formas como a escola pode direcionar suas práticas para um sistema de valores específicos (Valsiner, 2012a) que auxiliem no desenvolvimento de uma Cultura de Paz.

Sobre os/as profissionais da escola, a maioria dos/as docentes trabalha exclusivamente no Ensino Fundamental e poucos já trabalharam com estudantes do Ensino Médio. Além disso, outros/as profissionais que trabalham de forma colaborativa com a escola são: uma psicóloga itinerante, uma psicopedagoga itinerante e uma Coordenadora Pedagógica itinerante.

Por ser uma obrigatoriedade em termos legais que a escola seja inclusiva (Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, capítulo IV - Direito à Educação³⁴), a maior parte dos/as professores/as têm capacitação para o Ensino Especial. Na escola existem três salas para os/as estudantes com necessidades educacionais especiais: uma para os/as alunos/as com diagnóstico de déficit de atenção, uma classe especial e uma sala generalista.

A sala especial tem como responsável um/a professor/a que atende individualmente e de forma personalizada os/as estudantes. A sala generalista é uma sala de recursos para estudantes com o diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), deficiência

³⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

física, mental e múltipla. Dois/duas professores/as são responsáveis pela sala (um/a focado/a nos estudos de Ciências Exatas e outro/a nos estudos em Ciências Humanas), mas trabalham em conjunto com os/as demais professores/as para aprimorar as estratégias pedagógicas utilizadas no cotidiano escolar. Além disso, estes fornecem orientação às famílias destes/as estudantes. De acordo com a professora, as salas são utilizadas e os/as alunos/as "gostam muito".

Sobre as questões dos eventos socioeducativos promovidos pela escola junto com os/as professores/as, são realizados eventos com danças, produções de vídeo, palestras e passeios. Na escola comemoram-se dias letivos temáticos, que estão no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Segundo a professora:

A gente tem no Currículo em Movimento essa premissa da prática social, né. Dentre os Eixos Transversais do Currículo em Movimento, você tem a “Educação para a Diversidade”, “Educação em e para os Direitos Humanos”, né... Então a escola precisa fazer isso. Então, muitas vezes, a gente tem os dias letivos temáticos, por exemplo, a semana da pessoa com deficiência, semana disso, daquilo, é... (...) Então, a gente trabalha de forma interdisciplinar, em algumas disciplinas que são mais afim, pensando em pedagogias por projetos mesmo para desenvolver projetos mais longos e que mobilizem mais os meninos [alunos/as] para fazerem alguma coisa. (...) Então, ele [projeto] acontece nas mobilizações individuais e acontecem em todas as áreas, e vai acontecer em ciências, vai acontecer nas exatas, vai acontecer em humanas.

É interessante mencionar que a semana da pessoa com deficiência citado pela professora é obrigatória desde 2017. A Lei 13.585/2017³⁵ institui a Semana Nacional da

³⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13585.htm

Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, do dia 21 a 28 de agosto de todo ano. Outra comemoração é a do Dia Nacional da Luta pelos Direitos das Pessoas com Deficiência ser no dia 21 de Setembro³⁶.

Apesar dessas comemorações da Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla acontecerem no segundo semestre, pode-se observar na escola que perto da última observação (em março), alguns cartazes foram colocados de forma espalhada no pátio e estes continham frases que incentivavam a valorização das diferenças dos/as alunos/as e a importância da educação que foram expressas por pessoas com necessidades especiais diversas.

Infelizmente, o tempo disponível para estar na escola não permitiu que mais informações fossem obtidas sobre os cartazes, já que as observações tiveram que ser interrompidas por conta da crise sanitária global da COVID-19.

Durante as observações, um evento estava prestes a acontecer, de acordo com as anotações:

A professora chega na sala falando que os/as alunos/as do 7^a ano ficarão responsáveis pelas apresentações em comemoração ao dia da mulher (8 de março) e que acontecerá uma apresentação em homenagem. Os/as alunos/as, no início, não demonstram entusiasmo. Mas quando a professora começa a explicar que a comemoração será em formato de um show de talentos no qual as alunas poderão mostrar alguma habilidade – sendo estas: falar sobre mulheres importantes, recitar poesia ou dança, dentre outros – as alunas começam a se entusiasmar. Discute com os alunos que já que o do ano passado o tema foi a “Lei Maria da Penha”, elas

³⁶ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11133-14-julho-2005-537835-norma-pl.html>

deveriam pensar em um tema para ser apresentado e que o foco era as meninas se apresentarem. (...) "Senão não é visibilidade, né meu povo", diz a professora.

Durante a entrevista, a professora Ludmilla mencionou que, além da organização dos conteúdos obrigatórios que estão no currículo escolar, levando em consideração o sistema seriado, a escola também trabalha com os conteúdos transversais de forma interdisciplinar, tentando fomentar o senso crítico dos/as estudantes através da reflexão sobre os mais diversos temas, mesmo que grande parte disso provenha de mobilização individual.

A professora fez uma crítica à burocracia da Secretaria de Educação do DF. Tal burocracia tem ocasionado a defasagem de Coordenadores Pedagógicos nos últimos anos e os/as professores/as estão sem Coordenadores de área que trabalham de forma regular na escola, apesar de terem um Coordenador Geral. Então, algumas questões têm ficado em "segundo plano", como essas semanas temáticas, porque há uma sobrecarga de responsabilidade dos/as professores/as de produzirem esses eventos. Segundo o relato da professora Ludmilla:

(...) Porque o PPP, embora ele seja um negócio que é pra ser feito ao longo de todo ano e mudado sempre, pela estrutura burocrática da própria Secretaria de Educação e pela defasagem de Coordenadores, né... Então, nos últimos anos, as escolas perderam Coordenadores de área. A gente não tem coordenador de área, a gente tem Coordenador Geral. Então, esse diálogo não acontece muito, não como a gente gostaria, porque tem muita coisa pra resolver. Você tem que fazer Conselho de Classe, tem que resolver nota, então, as burocracias do ensino tomam muito tempo desse espaço que deveria ser um espaço de formação que é a Coordenação.

A gente ia começar um projeto esse ano com identidade. A ideia era ser um projeto mais geral como são os projetos do PPP, esses existem, assim... E são feitos, e os meninos [alunos/as] gostam, né, com exceção deste [sobre identidades] que a gente não conseguiu realizar. E aí, sim, seria um projeto pro ano inteiro (mas que eu vejo alguns problemas). O importante são os nossos projetos.

O/a Coordenador/a pedagógico/a é visto/a como uma peça-chave, sendo um/a mediador/a e articulador/a entre os objetivos do PPP e a comunidade escolar, fomentando a participação coletiva dos atores escolares no sentido de refletir e compreender o cotidiano escolar e da comunidade (Silva & Silva, 2020).

No Distrito Federal, foi uma conquista dos/as professores/as o tempo-espço da coordenação pedagógica nas escolas públicas, já que se considerava que os/as professores/as deveriam trabalhar as 40h/aula, sem contar as horas de coordenação pedagógica e outros trabalhos que vão além da sala de aula. A coordenação pedagógica foi, então, assimilada ao tempo de trabalho, para evitar essa sobrecarga. Esta vitória dos/as professores/as da rede pública de ensino do DF pode ser analisada como uma referência para o resto do país.

No documento elaborado pela SEEDF (2014) para auxiliar na produção do PPP e para compreensão da importância do trabalho de coordenação pedagógica, é focado, por exemplo, no significado da palavra "co+ordenação". Sendo essa uma construção e ação coletivas de liderança democrática (SEEDF, 2014), um espaço-tempo que torna possível a coconstrução e reflexão sobre os processos e atividades que ocorrem na escola, os planejamentos pedagógicos e o compartilhamento das experiências pedagógicas que ocorrem no contexto escolar. Além de possibilitar avaliações e autoavaliações que possam se articular à coconstrução do PPP (SEEDF, 2014; SEEDF, 2019). Então, o trabalho do Coordenador

Pedagógico é de extrema importância na instituição escolar, como discute Silva e Silva (2020, p. 99):

Neste sentido, o coordenador pedagógico deve estar aberto ao diálogo, ser estudioso, leitor e ouvinte, estar aberto às inovações e atento aos aspectos das relações interpessoais inerentes ao universo escolar, e exercer a liderança junto aos seus pares de modo a garantir, ao mesmo tempo, espaço para a criatividade e o cumprimento das diretrizes gerais da educação básica e das normas estabelecidas pela escola.

Porém, como discute a professora, essa vaga não está ocupada, a escola está sem coordenador/a de área e as tarefas que deveriam ser realizadas pelo/a Coordenador/a pode estar causando sobrecarga para os/as professores/as que precisam trabalhar juntos para cumprirem esse papel.

Em uma das perguntas, foi questionado à professora Ludmilla qual seria sua opinião em relação à escola ter ou não um papel importante na discussão de questões gênero e de sexualidade. A professora, então, respondeu que considera que a escola tem esse papel, além de existirem Leis (como as já mencionadas na presente Dissertação) que possibilitam que nas escolas ocorram projetos que foquem na valorização da diversidade e possibilitam que ela (a professora) possa continuar o trabalho que tem feito em sala de aula. Mas Ludmilla percebe que essa mobilização tem sido mais individual do que coletiva, como já mencionado na presente Dissertação:

Tá permitido eu falar como professora de História sobre questões de gênero, porque tá na Legislação e eu consigo referendar, mas, se meu colega quiser fazer um ensino

de História tremendamente eurocêntrico ou continuar destilando preconceitos em sala pouquíssima coisa vai acontecer com ele.

Dessa forma, podem ser percebidas algumas das possibilidades para a valorização da diversidade do que se pode fazer na escola e em sala de aula, assim como as limitações pelo que foi exposto pela professora. Um aspecto interessante é sobre a discussão da professora em relação às diferenças que ela percebe que existem entre as gerações e em relação à sua compreensão de que os avanços nas discussões escolares sobre diversidade podem até ser cerceados pelo poder vigente, mas não podem ser parados, agora que começaram. De acordo com a perspectiva da professora Ludmilla: *"Assim, eu sei que é um movimento que não vai parar mais, esse movimento identitário"*. Ela também destacou que:

E aí a gente vê quais são os limites da Educação, porque, por mais que a escola tenha um poder para influenciar essas mudanças, ela também tem um limite. A gente forma gerações... as gerações que eu vejo hoje, por exemplo, as minhas alunas que pensam com 12 anos são muito diferentes do que eu era com 12 anos, os meus alunos de 15 anos atrás estão muito diferentes dos meus alunos de hoje. E eu acho que eles tão cada vez melhores, justamente porque eles têm muito mais empatia, mas tem um estrago que pode acontecer.

Dessa forma, o relato da professora Ludmilla ilustra, por exemplo, alguns aspectos relevantes que cabe mencionar, como: (a) a tensão existente entre estabilidade e mudança na cultura (Madureira & Branco, 2005), já que é percebida essa diferença pela professora entre as gerações e as resistências relativas à promoção de mudanças; e (b) como ocorre a

renovação e a atualização dos bens culturais (Bruner, 1997; Geertz, 1989; Valsiner, 2012a, 2012b), de forma interpessoal, bidirecional e coconstrutiva (Valsiner, 2012a).

Como já discutido anteriormente de forma breve, o país passa por uma onda de retrocessos políticos com relação a questões, inclusive, democráticas. A escola tem sido vista como uma arena de combate político e ideológico (Junqueira, 2018; Miguel, 2016) e é umas das instituições mais importantes, no contexto das sociedades letradas contemporâneas, para a formação de cidadãos/ãs conscientes, responsáveis e que valorizam os princípios e práticas democráticas, tendo contato e fomentando discussões sobre a multiplicidade e a diversidade. Como pode ser percebido, no passar dos anos, a professora acredita que as crianças estão mais empáticas e a escola pode e deve ter um papel nisso. Considera-se a escola um espaço estratégico para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz e de respeito às diferenças.

Infelizmente, como podemos perceber pelo discurso da professora Ludmilla, as mobilizações para a valorização da diversidade na escola ainda são, majoritariamente, individuais e, de alguma forma, como discute Freire (2019), conteúdos importantes para a prática democrática podem ser excluídos ou ocultados pelos atores escolares. Isto impulsionaria um currículo oculto que reforça, muitas vezes, práticas discriminatórias (Junqueira, 2009, Mendes & Silva, 2016). Na próxima subseção, serão focalizadas quais práticas dos/as professores/as podem favorecer a valorização da diversidade.

5.2. Práticas que podem favorecer a valorização da diversidade na interação professor/a-aluno/a em sala de aula

Como foi discutido na subseção anterior, mesmo com a Legislação educacional vigente, ainda se depende, muitas vezes, da mobilização individual do/a professor/a para que ocorra uma educação cada vez mais democrática. Então, nesta subseção, serão discutidas práticas que favorecem a valorização da diversidade em sala de aula na interação educadores-

educandos/as. Como já mencionado, infelizmente, a entrevista com o professor Caio não pôde ser realizada por conta da crise sanitária global da COVID-19. Dessa forma, as análises foram baseadas nas observações nas salas de Matemática e História, nos ambientes informais da escola e na entrevista individual semiestruturada virtual com a professora Ludmilla.

Sobre as aulas de Matemática, segundo o Currículo em Movimento, "a Matemática, como conhecimento, surge das necessidades do ser humano de cada época, que constrói conceitos e procedimentos para obter novos significados e novas respostas em contextos históricos, culturais, geográficos, políticos e econômicos determinados" (Distrito Federal, 2018, p. 151).

Assim, o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018) discute que a Matemática é uma ciência que pode estimular questões de inclusão social, já que possibilita que os indivíduos saibam realizar operações e desvendar problemas imprescindíveis para a vida em sociedade, através, por exemplo, do desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo. Para isso, é importante que o/a educador/a ajude o/a estudante a construir as "pontes" entre teoria e prática, ou seja, facilitar com que os conhecimentos trabalhados na escola sejam também aplicados na vida cotidiana. Tal matéria deve contemplar também os Eixos Transversais que foram discutidos na subseção anterior (Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade) e pelos Eixos Integradores (Letramentos e Ludicidade).

Como já foi discutido, as salas da escola que contribuiu com a pesquisa não são separadas por turmas, mas por matérias. As três aulas de Matemática foram observadas nos dias: 18, 19 e 20 de fevereiro de 2020. Nesta sala, pôde ser observado que: o número de meninas variou entre 18, 17 e 19, respectivamente; e o de meninos em 5, 7 e 6, respectivamente, nos três dias de observação.

O conteúdo ministrado em sala de aula era Operações Aritméticas e o professor Caio revezava em passar mais exercícios sobre o tema e fazer a correção destes. A distribuição de carteiras não mudou: as carteiras ficam enfileiradas uma atrás da outra, em 8 fileiras. Na maior parte do tempo das aulas, o professor ficava na frente da turma, mas, em alguns momentos, transitava pela sala para tirar dúvidas dos/as estudantes. Observou-se que, na aula de matemática, as meninas foram mais participativas na aula em comparação aos meninos da mesma turma.

A sala conta com ventiladores, mesa para o professor, carteiras em quantidade proporcional a de alunos/as. O mural que existe na sala está vazio. Durante as aulas, considerando o conteúdo que estava sendo exposto (Operações Aritméticas), não aconteceram perguntas sobre questões de gênero, étnico-raciais ou classe. Não ocorreu nenhuma manifestação de preconceito nem do professor nem dos alunos/as durante as aulas. Segundo anotações do diário de campo:

A aula começa [18 de fevereiro] com o estabelecimento de algumas regras pelo professor (como não comer pirulito em sala de aula). Ele fala sobre o teste de alinhamento ("sondagem" - ver quem tem mais conhecimento do conteúdo e quem precisa de ajuda, para que os/as alunos/as possam se ajudar). Relata a necessidade de fazer as tarefas de casa. Seu tom de voz é sério, utilizando da metáfora do treinamento esportivo (quanto mais eles treinarem os exercícios, mais eles aprendem). Oferece ponto extra para o/a aluno/a que for na frente da sala resolver o exercício.

As regras estabelecidas pelo professor Caio em sala de aula ilustram como as regras sociais canalizam as interações que ocorrem em sala de aula, direcionando as práticas

cotidianas e as atividades que são realizadas (Valsiner, 2012a). Além disso, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, os/as docentes, a partir de suas perspectivas em sala de aula, fazem reagrupamentos dos/as alunos/as que dominam o conteúdo, dominam parcialmente e de quem não domina os conteúdos. Assim, eles/as precisam estar atento/as às especificidades de cada aluno/a e trabalhar de formas diversas, com diferentes abordagens e atividades, com cada reagrupamento. Como foi falado pelo professor sobre a "*sondagem*", para que os/as alunos/as "*possam se ajudar*".

Sobre os conflitos observados entre os/as alunos/as e o professor, estes aconteceram pelos seguintes motivos: 1) uma aluna que conversava com frequência durante a aula e foi pedido pelo professor que, a partir daquela aula, ela sempre se sentasse em um lugar específico da sala; 2) o professor achou que os alunos/as iam demais ao banheiro (essa irritação do professor foi aparente apenas nas aulas observadas no quarto e sexto horários, talvez, por questões de cansaço); e 3) quando os alunos copiavam os exercícios, mas não participavam da aula e ele falava para a turma "*tem gente que não quer participar, só rir*". Durante os conflitos observados, o professor demonstrou postura rígida e, algumas vezes, ríspida, demonstrando pouco espaço para diálogo com os/as alunos/as.

No dia 18 de fevereiro, a aula foi realizada no quarto horário (começando às 15h50), ocasião em que foi chamada a atenção da aluna que conversava constantemente durante a aula. Segundo anotações realizadas pela pesquisadora:

O professor diz que vai dar mais duas chances pra ela em outras aulas e, caso ela continue conversando, ele irá expulsá-la da sala de aula. Esta aluna reage jogando os objetos com força na carteira agora mapeada pelo professor e repete isso 4 vezes depois. O professor não reage ao barulho dos objetos. Em outra ocasião, um aluno

brinca sobre querer estar na aula de inglês e o professor reage falando que ele poderia sair, mas não voltaria mais pra aula de Matemática.

No dia 19 de fevereiro, ainda sobre os conflitos em sala, quando um aluno teve dúvida sobre o tema da aula: *"O professor fala que não entende como os/as alunos/as não lembram disso, mas acaba respondendo com paciência. O professor diz: 'Quem fala que não lembra, é porque não aprendeu'".* Depois disso, o professor comparou as turmas, falando que aquela turma que estava sendo observada estava atrasada com relação às outras. Essas situações demonstram a utilização de armadilhas semióticas (Valsiner, 2012a) com as comparações com valoração negativa, através da imputação de vergonha e de possível produção de sentimentos de inferioridade.

Um outro momento que ilustra a utilização de armadilha semiótica (Valsiner, 2012a) ocorre quando a aluna pediu para ir ao banheiro, senão *"morreria"* (palavras da aluna em tom de brincadeira), Caio agiu com rispidez e mandou a aluna para fora de sala de aula. O professor interrompeu a aula por 8 minutos por conta do atrito com essa aluna que se recusou a sair de sala. É importante mencionar que essa aula foi realizada no último (sexto) horário, começando às 17h15.

Já no dia 20 de fevereiro, a aula foi realizada no segundo horário (às 13:50), não ocorreram conflitos em sala de aula e o professor respondeu com paciência as perguntas dos/as alunos/as. Uma quarta observação seria realizada no dia 3 de março, após o feriado de carnaval, porém o professor não voltou a dar aulas por estar de atestado médico por 30 dias.

É interessante discutir que, como já mencionado, de acordo com a discussão desenvolvida por McDermott (1977), a qualidade dos vínculos interpessoais e das "relações de confiança" em sala de aula são de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é necessário destacar que, como discute Branco (2018),

muitos/as dos professores/as não compreendem como seus valores podem orientar suas práticas e como se dão as suas relações com os/as estudantes. Professores/as podem instigar em seus/suas alunos/as tanto a autonomia, o senso crítico e o protagonismo, quanto podem considerar que ser mais rígido e exigir constante disciplina e obediência são práticas "essenciais" para o processo de aprendizagem e controle dos/as estudantes. Pelas observações realizadas, essa segunda situação pode ser o caso das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor Caio.

Em algumas contextos e práticas pedagógicas, como as observadas nas aulas de matemática, os/as professores/as não fazem esforços significativos para as discussões irem além da tentativa de disciplinar e produzir constante obediência. Assim, não se suscitam discussões, não se promovem cooperação ou iniciativa nem se incita a criatividade dos alunos/as (Branco, 2018), reforçando o modelo de educação bancária (Freire, 2018). Conflitos acontecem em toda e qualquer relação humana. A diferença ocorre quando conseguimos lidar de forma construtiva com esses conflitos, de forma a promover a qualidade dos relacionamentos interpessoais naquele contexto específico; nas escolas, promover a qualidade da relação pedagógica facilitaria a aprendizagem (Branco, 2018).

Para conseguir lidar com os conflitos, os/as professores/as utilizam, geralmente, suas próprias experiências e crenças que foram, normalmente, baseadas na sua socialização (Branco, 2018; McDermott, 1977) e em como significam suas relações baseadas nos seus papéis sociais, que são/foram estabelecidos culturalmente (Valsiner, 2012a).

Ainda existe essa lacuna frequentemente vista na formação de professores em nosso país: a dificuldade em lidarem com conflitos, de forma a obter resoluções pacíficas e fomentar interações mais respeitadas. Consideramos que, a fim de valorizar a diversidade nas práticas pedagógicas e por meio da relação educador-educandos, é mais interessante que os professores/as invistam mais em estabelecer "relações de confiança" do que em tentar

controlar o comportamento dos estudantes. Dessa forma, é possível construir um ambiente dialógico de respeito e aprendizagem, baseado na confiança, que favorece o diálogo, promove discussões e minimizam os conflitos não-constructivos (McDermott, 1977).

Giraldo (2018) discute que, tanto no senso comum como nos cursos de formação de professores de Matemática no Brasil, uma questão latente é de “o melhor professor é aquele que sabe mais”; ainda preocupa que os/as professores/as dessa disciplina consideram que o importante é que os/as alunos/as somente adquiram esse “conhecimento pronto”.

Porém, a escola também é um contexto em que os saberes são produzidos e não apenas transmitidos (Giraldo, 2018). Isso reitera a crítica sobre a educação bancária, problematizada por Freire (2018). Segundo Giraldo (2018, p. 40): “De fato, se a função do professor fosse meramente a de transmitir ao aluno conhecimentos estabelecidos, sua própria formação poderia contemplar apenas um conjunto de regras e procedimentos gerais, isto é, poderia se reduzir à dimensão do ‘saber fazer’”.

Obviamente, a compreensão do conteúdo que será ministrado pelo professor de Matemática é primordial, porém, a educação precisa ser contextualizada de forma articulada aos processos sociais, culturais e históricos de cada geração (Giraldo, 2018; Pontes, 2018), inclusive com relação às novas tecnologias de informação e comunicação (Pontes, 2018).

Autores como Albuquerque e Gontijo (2013), Giraldo (2018), Sandes e Moreira (2018) e Pontes (2018) discutem que, ainda hoje, muitos/as os/as professores/as de Matemática não têm uma formação que os auxilie para a entrada em sala de aula, tanto em questões de didática quanto de relacionamento com os/as estudantes. Inclusive, como é criticado pelos autores anteriormente mencionados, há uma lacuna nos cursos em relação ao ensino da didática e se valoriza a formação continuada para o aprimoramento das práticas pedagógicas (Albuquerque & Gontijo, 2013; Giraldo, 2018; Sandes e Moreira, 2018; Pontes, 2018). Albuquerque e Gontijo (2013, p.80) afirmam que:

Nesse sentido, a didática da matemática revela-se necessária ao longo de todo o processo de formação, para que o licenciando, num movimento dialético entre o conhecimento específico (matemático) e o conhecimento didático, seja capaz de produzir saberes que serão essenciais na organização e execução do trabalho pedagógico, cuja finalidade é ensinar/aprender matemática. Promover o diálogo entre o conhecimento da disciplina e o conhecimento didático significa possibilitar o desenvolvimento dos saberes didático-pedagógicos do docente, e isso ainda é um grande desafio para os cursos de licenciatura.

É por estar atenta a isso, que, por exemplo, a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e a Sociedade Brasileira de Educação em Matemática (SBEM) têm produzido projetos e materiais como a coleção “Formação de Professores de Matemática: Teoria e Prática Docente”, que visa o aprimoramento da formação docente nos cursos de Licenciatura em Matemática³⁷. E o próprio Currículo em Movimento (2018), no âmbito do Distrito Federal, apresenta orientações e traça objetivos para o ensino da Matemática fora desses padrões presentes na Educação Bancária, criticada por Paulo Freire (2018), como já mencionado.

Com relação à matéria de História, o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018) discute que o ensino da História deve estar relacionado à laicização do Estado e a universalização do Estado Democrático, na formação das identidades através da Educação Integral dos indivíduos. Assim, o ensino de História é de extrema importância tanto para os próprios indivíduos quanto para o coletivo. O estudo da História visa compreender a sociedade como plural no tempo-espaço, reconhecendo a alteridade e valorizando as

³⁷ Disponível em: <https://www.sbm.org.br/licmat>

diferenças, formando cidadãos e desenvolvendo o senso crítico, compreendendo o presente e fazendo articulações com o passado (Distrito Federal, 2018).

Como já discutido, algumas leis foram implementadas para que o ensino seja cada vez mais integral, justo e democrático, sendo elas: a Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (9.394/1996) e tornou obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira”³⁸ e a Lei 11.645/2008 que altera esta mesma lei (9.394/1996) e inclui a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”³⁹. Essas alterações foram importantes no que tange à desconstrução dos estereótipos negativos e estigmas que são discriminatórios e opressivos, no campo das discussões étnico-raciais.

Segundo o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018, pp. 275-276):

A partir desses elementos, espera-se a construção de um cidadão autônomo, protagonista, sujeito da sua própria história, reconhecendo-a como parte integrante de uma História mais ampla, como a de sua cidade, de seu país e do mundo. (...) (...)Essa *ação no mundo* só é possível se este [o estar no mundo] for interpretado. Dessa forma, o ensino de História tem papel fundamental nessa interpretação do mundo e de si, à medida que proporciona um reconhecimento do Eu e do Outro a partir das diferentes realidades históricas, dos diferentes sujeitos, da denúncia dos silenciamentos e exclusões, das permanências e rupturas sociais, políticas e econômicas.

³⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

³⁹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>

Com relação à infraestrutura da sala de História, podemos perceber algumas diferenças em relação à sala de Matemática. Além dos elementos físicos que também existem na sala de Matemática, existiam trabalhos produzidos pelos alunos/as de todos os anos da escola. E, por serem salas diferentes, se pode perceber as diferenças das práticas pedagógicas que acontecem nesses ambientes, os mecanismos de canalização cultural (Valsiner, 2012a) que orientam as práticas pedagógicas e o que é valorizado em cada uma das aulas, como a valorização dos trabalhos que são produzidos pelos/as estudantes nas aulas de História e outros exemplos que serão descrito a seguir.

Na sala de História, também havia um mural escrito: "É vital ao historiador lutar contra a mentira. O historiador não pode inventar nada, e sim revela o passado que controla o presente às ocultas", frase de Eric Hobsbawm. Na sala também havia diversas imagens de negros/as e dos povos originários/populações indígenas. Em cima do lixo, tinha um papel escrito: "escute o recado da sufragista" e uma imagem de uma sufragista segurando uma placa escrito: "Lixo é no lixo".

As aulas de História foram observadas nos dias: 18 e 20 de fevereiro e no dia 3 de março de 2020. A quantidade de meninas na aula era de: 18, 19 e 18, respectivamente. E de meninos era: 5, 6, 6, respectivamente. Durante as três aulas, a professora colocou algumas palavras no quadro para que os/as alunos/as fizessem um "minidicionário histórico" e relembassem a matéria que foi ensinada no ano passado, utilizando o livro didático e/ou o caderno do ano anterior para acharem os significados destas palavras. As palavras eram: Economia, Desemprego, Gerar Lucro, Cidades-Estado, História, Fontes Históricas, dentre outras. A organização das carteiras estava diferente em cada uma das aulas observadas.

Segundo Teixeira e Reis (2012, 170):

A organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor, pelo que ele deve avaliar o seu próprio estilo de ensino: se gosta de ver todos os alunos ao mesmo tempo, se vai usar atividades em pequenos grupos, se vai lecionar com exposição a maior parte do tempo, ou outras formas.

No dia 18 de fevereiro, estavam dispostas em “6 grupos de 5 a 6 alunos”. Em um momento da aula, *"a professora falou que os grupos eram para eles/as se ajudarem e falou que eles/as também eram responsáveis pela aprendizagem dos/as colegas"*. Essa era a "disposição de mesa agrupada", na qual os/as estudantes sentam-se em grupos e conseguem dialogar diretamente com todos/as os/as outros/as participantes deste grupo.

O interessante dessa disposição é que nem o/a professor/a nem o quadro são os elementos mais importantes da aprendizagem, mas eles mesmos se ajudando neste processo, no espaço dialógico da sala de aula (Teixeira & Reis, 2012). Provavelmente, tal espaço também foi disposto dessa forma com o intuito dos/as alunos/as se ajudarem a buscar os significados das palavras do minidicionário nos materiais didáticos oferecidos pela biblioteca da escola, já que a entrega dos materiais didáticos para cada aluno/a pelo governo tinha atrasado.

No dia 20 de fevereiro, *"a disposição da sala está em U. A sala está mais quieta"*. De acordo com Teixeira e Reis (2012), a sala em “U” coloca o/a professor/a em evidência, mas ainda permite que os/as alunos/as aprendam entre si, fazendo com que caso ocorra alguma dúvida na atividade, o/a professor/a tenha acesso mais rápido ao/à aluno/a e dos/as estudantes ao/à professor/a.

No dia 3 de março, havia a “*disposição dos alunos em 6 fileiras*”. As carteiras dispostas em fila facilitam trabalhos com viés mais expositivos e favorecem que os/as professores/as ministrem as aulas que tenham conteúdos novos para os/as alunos/as, que

precisam da figura do/a professor para facilitar o entendimento inicial (Teixeira & Reis, 2012). Por exemplo, nessa aula, quando houve a correção de parte do minidicionário.

Segundo Teixeira e Reis (2012), a organização das carteiras e do espaço escolar pode ser favorável para que os/as alunos/as se ajudem de forma cooperativa. Como é discutido pelas autoras e pôde ser visto na sala de aula de história observada, quando entramos nas salas de aulas podemos analisar quais são as atividades estimuladas e produzidas, como ocorrem os processos de aprendizagem e qual é a dinâmica interativa que acontece durante as aulas. O ambiente é significativo para e como ocorre a aprendizagem, a depender da atividade a ser realizada.

A professora, constantemente, circulava pela sala tirando dúvidas dos/as alunos/as, depois de explicar qual era a tarefa a ser realizada. A atenção da professora parecia bem distribuída entre os/as aluno/as. Os meninos que pouco participaram da aula de Matemática participaram mais nas aulas de História. Nos dias 20 de fevereiro e 3 de março, uma das alunas com Necessidades Educacionais Específicas recebeu um pouco mais de atenção da professora e outras alunas a ajudaram também na realização destas tarefas. O conteúdo escolar para esta aluna continuava o mesmo, só a forma de execução da tarefa que era diferente. Quando alguns alunos/as tinham dúvidas, a professora Ludmilla falava: “*O melhor jeito é aquele que você entende*”.

Alguns conflitos ocorreram na sala de aula de História (dia 18 de fevereiro e 3 de março), todos relacionados à conversa excessiva. A professora tentou resolver esses conflitos, pontuando que a conversa paralela excessiva afetava não só a aprendizagem de quem conversava, mas também a dos/as colegas, mostrando a responsabilidade que os/as estudantes têm na aprendizagem uns/umas dos/as outros/as e estimulando a empatia.

No dia 20 de março, a professora lembrou os alunos que no dia seguinte poderiam ir de fantasia para a escola:

Pode ir fantasiado na aula da sexta em comemoração ao carnaval: professora explica que só não pode se “fantasiar de certas identidades” (sic) como mulher, índio ou negro/a. Aluna questiona o porquê. Professora explica o porquê (explicação sobre drag queen, Pabllo Vittar, travestis e transexuais também ocorre)”.

Essas explicações são importantes, porque o que é ensinado na escola deve expressar o compromisso ético com valores em sintonia com a democracia, com a valorização da diversidade. Pois, dessa forma, os/as estudantes terão acesso a conhecimentos diversos e diferentes culturas, o que colabora com o fortalecimento do respeito às diferenças e a valorização da diversidade (Distrito Federal, 2018, Junqueira, 2018; Miguel, 2016; Tunes & Domingos, 2018).

Durante a entrevista, Ludmilla relatou diversos projetos que são desenvolvidos em sala de aula e que realizou em parceria com outros/as atores/as escolares. Um exemplo é um projeto que os/as alunos/as iriam produzir esse ano (2020) para conhecerem mais o Distrito Federal e as cidades do Entorno, já que, como explicitado, muitos/as são de Regiões Administrativas do Entorno do Distrito Federal. Segundo anotações realizadas pela pesquisadora, *“o projeto se baseia na explicação sobre o que são Regiões Administrativas, como o termo cidades satélites era preconceituoso; discussão sobre patrimônio material e imaterial das cidades em que os/as alunos/as moram; RIDE (rede integrada de desenvolvimento econômico, cidades do entorno)”*. Projetos como este podem ter sido inspirados, por exemplo, nas orientações do Currículo em Movimento (Distrito, 2018, p. 274),

Observa-se, também, o desenvolvimento do Distrito Federal e das cidades do Entorno, desmistificando conceitos como “cidades-satélites”/“centro-periferia” e dando visibilidade e importância às cidades e aos diversos povos que as ocupam, como os indígenas e os quilombolas. Essa análise se amplia, enfatizando a diversidade dos povos, de suas culturas e das formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, as conquistas sociais como fruto de um processo histórico de lutas e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule a autonomia, o protagonismo, o convívio e o respeito entre os povos, fomentando o desenvolvimento identitário e a compreensão da alteridade.

A partir dessas perspectivas, desenvolve-se um sujeito que se reconhece, compreende e respeita as diferenças, convive harmonicamente em sociedade e se vê como parte integrante e atuante na vida social, ou seja, que pode enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Além disso, uma das formas citadas pela professora Ludmilla para que alguns assuntos sejam abordados e para facilitar a aprendizagem é utilizando diferentes expressões artísticas. Segundo Madureira (2016, 2018), as artes visuais trazem as marcas de seu tempo. E podemos generalizar isso para as produções artísticas em um sentido mais amplo. A arte é uma das formas que encontramos para significar cada época, de determinada sociedade, por serem produções humanas, e, mais especificamente, artefatos culturais (Madureira, 2016, 2018; Souza, Dugnani & Reis, 2018). E por que não utilizar a arte como aliada na aprendizagem? A professora Ludmilla exemplifica, com as suas práticas pedagógicas, a importância que as produções artísticas têm no aprendizado de seus/suas alunos/as.

De acordo com a entrevista da professora, também é criticado que a história das mulheres é contada como se fosse "*ahistórica*", como um "*apêndice*" da História Geral, de

forma "*despersonalizada*", "*desertificada*", como se "*não fizessem parte*" da História, "*um balãozinho à parte*", "*como se elas não fizessem parte do processo, como se elas não fossem ativas no processo*" ou através de um currículo eurocêntrico que universaliza o conhecimento da História ao que foi descrito pelos colonizadores, apagando outras vivências e versões da História. O relato da professora exemplifica o que é discutido por Bandeira (2019) e Costa, Barroso e Sarti (2019). Além disso, a professora Ludmilla mencionou que precisa constantemente procurar outras leituras fora dos livros didáticos e outras formas, como utilizando a arte, para discutir temas que são importantes e atuais, principalmente para que os/as adolescentes tenham outras formas de entrar em contato com diferentes informações e conhecimentos.

Quando a professora explicava sobre Afrofuturismo, ela relatou, em sua entrevista, que: "*A gente usou como exemplo a Beyoncé, né, tanto pela questão do empoderamento de gênero, mas principalmente pela questão racial. O afrofuturismo, né, dialoga com os reinos antigos africanos, uma perspectiva de fortalecimento de identidade*". Ela também considerava que isso podia ser também uma dificuldade, pelos/as alunos/as não terem acesso a determinados conteúdos em outros ambientes:

Eu me pergunto: "eles conhecem?!", "Que referência pode ser interessante?!". Então tem um trabalho de seleção pra proporcionar esse entendimento, esse reconhecimento, essa compreensão que é maior, assim... Você precisa pensar mais que tipo de coisa você vai mobilizar para que ele [aluno/a] entenda aquele debate que você tá tentando propor. Essa é a maior dificuldade em ter uma comunicação dialógica, assim, porque o preparo é muito maior, mas eu volto a frisar, assim, alguém tem que começar.

Outro exemplo de diferentes expressões artísticas em sala de aula, segundo Ludmilla, foi quando ela trabalhou com os/as alunos/as, no ano de 2019, questões de identidade baseando-se nas obras de uma artista plástica brasileira chamada Rosana Paulino. Rosana Paulino é uma artista plástica brasileira e curadora, além de educadora. Segundo Hollanda (2020, pp. 379-380), “sua produção [Rosana Paulino] está ligada a questões sociais, étnicas e de gênero, tendo como foco principal a posição da mulher negra na sociedade brasileira e os diversos tipos de violência sofridos por essa população decorrente do racismo e das marcas deixadas pela escravidão”. Assim, a professora percebeu a possibilidade de iniciar o projeto quando viu em um livro do 6º ano obras desta artista. Aproveitou para aprofundar questões como “*tipos de família, matriarcado, patriarcado e que eventualmente entram no PPP*”, segundo Ludmilla.

Outro projeto elaborado na escola que dialoga com a questão da diversidade ocorreu quando a professora Ludmilla discutiu um filme intitulado “Absorvendo o tabu”⁴⁰ em 2019 com a turma do 7º ano. Segundo Napolitano (2013), as experiências cinematográficas em sala de aula favorecem as discussões no sentido de ampliar a visão sobre as próprias obras, sendo um caminho para a educação escolar e a discussão de diversos conteúdos, sobre as disciplinas escolares e sobre assuntos considerados polêmicos socialmente ou mais profundos, quando relacionados a sentimentos e emoções. Também estimulam o senso crítico (principalmente nas discussões sobre aspectos do filme, sejam eles técnicos ou sobre as emoções suscitadas); e aumentam a cultura audiovisual, o que colabora também na compreensão de outras culturas (Napolitano, 2013).

A escolha do filme apropriado para a discussão que é proposta é uma das partes mais importantes, pois filmes inapropriados para alguns grupos de indivíduos, seja por idade e/ou

⁴⁰ O documentário indiano de 26 minutos intitulado em inglês de “*Period. End of Sentence*” foi lançado em 2019 e ganhou o Oscar de Melhor Documentário de Curta Metragem. De acordo com a sinopse disponibilizada pela Netflix: “Na Índia rural, onde o estigma da menstruação persiste, mulheres produzem absorventes de baixo custo em uma nova máquina e caminham para independência financeira”.

contexto social e familiar, podem gerar bloqueio pedagógico (Napolitano, 2013). Segundo o autor, bloqueio pedagógico é quando as práticas pedagógicas e a relação entre professor/a e estudante não favorecem o processo de ensino e aprendizagem, podendo, inclusive, formar-se uma barreira nesta relação.

Dessa forma, é importante que saibamos "ler as imagens", sejam elas estáticas (como pinturas, esculturas e fotografias) ou em movimento (como os filmes, vídeos, etc.) (Santaella, 2012). Para Santaella (2012), precisamos aprender a ler imagens, de forma similar à forma como aprendemos a ler textos e interpretá-los. Já que, na contemporaneidade, vivemos em sociedades imagéticas, a necessidade de aprender a "leitura de imagens" é extremamente importante, pois nos deparamos com imagens a todo momento e cada vez mais por conta das novas tecnologias de informação e comunicação. De acordo com Esquenazi (2006) e Santaella (2018), não se deve interpretar as produções artísticas sem que também se compreenda o contexto em que estas estão inseridas.

Como é discutido por Santaella (2018), pinturas, filmes, vídeos, dentre outros, podem favorecer a aprendizagem. E, quanto mais compreendemos os diversos tipos de linguagens, mais ampliamos a nossa compreensão sobre a realidade e o nosso senso crítico sobre ela, através do estranhamento que pode gerar mudanças (Schlindwein, 2010; Santaella, 2018).

Por isso, é relevante ressaltar que as experiências estéticas podem ser ferramentas educacionais férteis para fomentar os questionamentos dos/as alunos/as sobre si mesmos/as e sobre o mundo ao seu redor. As produções artísticas fazem com que os indivíduos indaguem sobre o que veem a partir das suas próprias vivências, atribuindo sentidos às suas experiências, o que cria um contexto favorável para a valorização da diversidade (Souza, Dugnani & Reis, 2018; Schlindwein, 2010).

As experiências estéticas geram catarse, ou seja, envolvem uma transformação qualitativa dos sentimentos. E a catarse, segundo Vigotski (2007), acontece quando emoções

são suscitadas pelo contato com as obras artísticas, que não impactam apenas no momento em que há contato com elas, mas, muitas vezes, este impacto se generaliza para outras experiências vivenciadas pelos indivíduos. Já que perceber, interpretar e significar algo é um aspecto particular, mas que só acontece no contato com outras pessoas, considera-se que a arte é tanto individual quanto coletiva, ao mesmo tempo (Del Río & Álvarez, 2007).

Além disso, não apenas os/as professores/as podem utilizar as artes em seus trabalhos dentro das escolas. Nesse sentido, Silva (2004) exemplifica como as experiências artísticas podem ser utilizadas pelos Psicólogos Escolares, inclusive, no decorrer da sua formação acadêmica. A autora, como supervisora de estágio em Psicologia Escolar em Uberlândia, pediu para que os/as estagiários/as fizessem diários de campos em que deveriam conter: quais eram as suas percepções, pensamentos e sentimentos sobre o estágio, sobre a escola e sobre as supervisões. O interessante deste artigo é que, como é analisado por Silva (2004), as experiências artísticas podem ser impulsionadoras dos processos de ensino e aprendizagem dentro da escola e dos relacionamentos estabelecidos entre educadores/as (professores/as e responsáveis) e estudantes e, considerando o foco do seu estudo, na formação dos/as Psicólogos/as Escolares.

Como foi discutido nesta subseção, algumas práticas escolares podem ser utilizadas para favorecer tanto a aprendizagem dos/as estudantes quanto para aprimorar as práticas pedagógicas dos/as professores/as, focando em uma educação cada vez mais democrática, que valoriza efetivamente a diversidade existente em nosso país. Professores/as engajados/as e que estão em constante atualização podem fazer toda a diferença no cotidiano dos/as alunos/as. Na próxima subseção, será discutida a perspectiva da professora Ludmilla, de forma mais específica, sobre o cotidiano escolar.

5.3. Igualdade e desigualdade de gênero no contexto escolar, a partir da perspectiva de uma professora de História.

Para compreendermos a discussão desenvolvida nesta subseção, é importante começar entendendo um pouco da trajetória acadêmica da participante, Prof.^a Ludmilla, que concordou em realizar a entrevista individual semiestruturada e também em ter três de suas aulas observadas.

Ludmilla é uma mulher, cisgênera, branca. Tem 38 anos de idade e está na docência há 15 anos. É mestre em Educação, além de também ter formação nos cursos de História e Sociologia e especialização em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça. É natural de São Paulo, mas trabalhou em diversas escolas públicas do Distrito Federal nos últimos 6 anos. Já deu aula no Ensino Fundamental I e no Ensino Médio, mas há 2 anos tem ministrado aulas de História para os 6º e 7º anos na escola que colaborou da pesquisa.

Pelos relatos da professora em sua entrevista, a escolha em fazer o curso de História não foi fácil e, no início, não se imaginava na docência. Ao escolher o curso de História, quando ainda morava em São Paulo, logo no primeiro semestre, teve uma aula com uma professora que discutiu sobre John Dewey e a proposta de educação democrática. Ou seja, *"democracia plena que é quando a gente tem respeito à diversidade e participação de todos"*, de acordo com Ludmilla. A professora faz um adendo que, mesmo John Dewey sendo um pensador *"liberal"*, nas palavras dela, essas questões *"flertavam"* com os interesses políticos que ela tinha à época.

Tais interesses políticos, de acordo com Ludmilla, estavam interligados com as políticas identitárias que discutiam questões de gênero e questões étnico-raciais. Foram estes interesses que também a fizeram participar de movimentos da militância anarquista. Relata que se identificava com este movimento por defender práticas igualitárias em relação às questões de gênero. Já que de acordo com a professora, *"de todos os movimentos da*

esquerda, que a gente considera da esquerda ideológica, o anarquismo é aquele que primeiro trouxe a questão de gênero".

Como já foi discutido, as mulheres anarquistas foram além nas críticas e discussões que eram produzidas por outras vertentes do Feminismo por questionarem, já na primeira onda do Feminismo, questões que só foram aprofundadas na segunda e na terceira ondas do movimento, a partir do foco na "liberação da mulher" (Alves, 2019; Duarte, 2019; Pinto, 2003; Teles, 2017). Segundo Ludmilla, o que chamou atenção foram discussões que ainda hoje são pautas atuais dos feminismos. Segundo Coelho (2016, pp. 221-222):

Algumas reivindicações [atuais] nos remetem à segunda onda do Movimento. As críticas ainda se voltam ao direito sobre o próprio corpo: ainda se luta por liberdade sexual; ainda batemos na tecla de que a mulher vítima de estupro é vítima e não culpada; lutamos pela legalização do aborto, por exibir ou não os pelos do corpo; contra a ditadura da beleza e a manipulação de fotos em campanhas publicitárias, etc. Algumas bandeiras não foram conquistadas, por isso se recua.

A professora Ludmilla também relatou que, durante o curso de Graduação em História, não teve contato com disciplinas que focavam no ensino da diversidade e com recortes de gênero, classe e étnico-racial, como acontece atualmente com o ensino obrigatório de "História e Cultura Afro-Brasileira", por exemplo, e como já acontece através da Lei 10.639/2003⁴¹ que estabelece essa obrigatoriedade nas escolas de Educação Básica. A participante considera que, durante a Graduação, deu "*golpes de sorte*", escolhendo fazer disciplinas optativas que discutiam questões étnico-raciais (como discussões sobre a África não-estereotipada) e a participação na militância, que a inseriu nas discussões sobre questões

⁴¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

de gênero e classe social. O que foi de grande importância para o que ela denomina de "*educação política*".

Após o fim da Graduação, Ludmilla conta que realizou o Mestrado por se sentir incomodada com algumas situações que aconteciam na sua experiência em sala de aula, como, por exemplo, questões sobre dificuldade de aprendizagem. Uma das conclusões que ela chegou neste processo de realização do Mestrado foi que o que a inquietava não era porquê os/as alunos/as não aprendiam, mas questões relativas ao "*currículo eurocêntrico*" ainda ministrado em sala de aula. Como ela relatou, este foi seu "*primeiro ponto de virada*" há 10 anos. Ludmilla mencionou que começou a fazer leituras sobre História menos eurocêntricas, conhecendo outras formas de historiografia e epistemologias, além de começar também a se aprofundar mais ainda no Feminismo. Segundo Ludmilla: "*Tudo isso tem a ver com meu trabalho*" e as escolhas de Ludmilla na trajetória acadêmica podem ilustrar a importância da afetividade, regulada social e culturalmente, na vida psicológica (Valsiner, 2012a), na forma que o indivíduo significa o mundo, a si mesmo, os seus gostos, os seus valores e como fazem suas escolhas.

A professora Ludmilla relatou que também já percebia algumas desigualdades de gênero no seu próprio local de trabalho e que, mesmo tendo muitas mulheres nesses locais, fatos como esse ocorriam: "*Eu falava uma coisa e 'Ai, que bonitinho, sonho de professorinha, né'. Aí tinha um colega homem que dizia a mesma coisa e 'nossa, como fulano é genial'*". Ou seja, o *status* conferido ao masculino, mesmo em um espaço com preponderância feminina, costuma ser maior do que o conferido às mulheres (Bourdieu, 2019; Ferreira, 2015; Louro, 1987, 2014; Zanello, 2018). Sendo este um exemplo de armadilha semiótica (Valsiner, 2012a), já que esses fatos demonstravam a desvalorização das ideias elaboradas pelas mulheres, por exemplo, com o uso dos diminutivos "bonitinho" e "professorinha".

O "*segundo ponto de virada*" considerado pela professora foi quando ela começou a trabalhar na Rede Pública de Ensino. Começou essa trajetória em São Paulo, mas criticou as condições estruturais da Rede Pública de Ensino de São Paulo. Isto foi um dos motivos que a fez tomar a decisão de vir para o Distrito Federal há 6 anos.

Uma questão importante é que a professora Ludmilla mencionou que, já em São Paulo, utilizava da Epistemologia Feminista e das discussões sobre decolonialidade para a atuação docente. A Epistemologia Feminista no Brasil surgiu com os Estudos de Gênero partindo do pressuposto que as produções científicas são, em sua maioria, androcêntricas. estas legitimam uma suposta neutralidade do conhecimento, focam na suposta história universal do homem branco colonizador e apagam, por exemplo, a história das mulheres (Bandeira, 2019; Costa, Barroso & Sarti, 2019), dos/as negros/as e dos/as indígenas.

Como já explicitado, a Epistemologia Feminista surge para ampliar a visibilidade dos/das que ainda não eram vistos/as como agentes sociais e políticos, ou seja, as minorias sociais. O aspecto marcante desta Epistemologia, além do que já foi exposto, é a produção de análises críticas de conhecimentos que, muitas vezes, podem ser estigmatizantes, opressivos e discriminatórios (Costa, Barroso & Sarti, 2019; Rago, 2019).

A professora discute em sua entrevista, inclusive, sobre "*o perigo da história única*", que é o foco da discussão realizada por Adichie (2019) em "O perigo de uma história única"⁴². A discussão produzida por Adichie (2019) é que a história, muitas vezes, é contada apenas através de um viés, de uma perspectiva que parece única e universal. Porém, isso facilita a disseminação de estereótipos negativos e do apagamento das mais diversas versões que incluiriam as minorias sociais como agentes sociais e construtores da história. De acordo com Adichie (2019, p. 32): "As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias

⁴² Um TED Talk posteriormente transformado em livro. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br

foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada”.

Porém, ainda se atribui à Epistemologia Feminista, muitas vezes, um viés de pesquisas parciais e militantes, de forma pejorativa, por conta da tradição científica que acredita em uma suposta neutralidade e que ignora que existem diversos referenciais epistemológicos e teóricos que orientam a produção científica, como já foi discutido em relação às críticas a essa epistemologia que aconteciam na época da terceira onda do Feminismo. Assim, é necessário ainda a constante comprovação de que tal Epistemologia vai além da militância política e que é um referencial importante em termos de produção de conhecimentos científicos (Bandeira, 2019; Costa, Barroso & Sarti, 2019).

Os Estudos Decoloniais reforçam que são necessárias produções que não sejam universalizantes, fazendo recortes de gênero, étnico-raciais e, principalmente, focando na História e nas culturas existentes nos países da América Latina. Esta última parte é importante, sobretudo, pelo processo colonizador que ocorreu nos países que compõem a América Latina e como eles ainda reverberam, por exemplo, nas produções científicas (Castro, 2020; Duarte, 2019; Lugones, 2020). Jacó-Vilela (2018), sobre o desenvolvimento da Psicologia Social no Brasil, discute que a criação da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) foi motivada pela necessidade de fomentar estudos com análises contextuais, comprometidas com a realidade social e as desigualdades que ocorriam no país.

O Feminismo Decolonial critica produções universalizantes e que, muitas vezes, aparecem como sexistas e racistas, argumentando sobre a importância da compreensão crítica das histórias e culturas dos países da América Latina (Castro, 2020; Duarte, 2019; Lugones, 2020). A Epistemologia Feminista e os Estudos Decoloniais são formas de contribuir com a construção de uma sociedade cada vez mais democrática e para a valorização da diversidade,

por reiterar que precisamos fazer recortes de gênero, étnico-raciais, de classe, focando também na nossa produção na América Latina.

A professora Ludmilla teceu algumas críticas em relação aos currículos da Graduação e da Pós-Graduação em sua entrevista. Ela considera que estes currículos não inserem temas e discussões sobre gênero e questões étnico-raciais como obrigatórios em sala de aula. Esta também foi uma das questões percebidas por Madureira (2007) durante sua pesquisa de Doutorado: a lacuna na formação dos/as professores/as, especialmente questões de gênero e sexualidade. Essa falta, relatou a professora, fez com que ela procurasse uma especialização em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça. Desde então, Ludmilla tem aprimorado seus conhecimentos sobre as questões de gênero, étnico-raciais e de classe social. Considera esses estudos importantes, porque "*a escola pública é a escola da diversidade*", segundo Ludmilla.

Sendo assim, é importante que sejam feitos esses recortes, principalmente, porque a professora observa que o conhecimento ainda é, na maioria dos casos, ministrado de forma eurocêntrica e androcêntrica. E, mesmo ela tentando romper com esse tipo de conhecimento dominante, ainda pode ser percebida uma dificuldade em utilizar a teoria e a prática de forma articulada, como ela mencionou:

A gente ainda tem uma dificuldade muito grande de trazer isso pro ensino e a gente volta pra alguns estereótipos, inclusive, em pesquisa de gênero, né... De você não olhar as interseccionalidades ou olhar as interseccionalidades de uma forma muito dura. Continuar tendo referenciais teóricos no mínimo controversos e continuar trabalhando mulher e gênero como uma categoria ahistórica mesmo, no sentido de que é difícil contextualizar. Tem muita gente falando sobre, mas o que é que se sabe sobre isso?! O que se sabe corresponde à materialidade?! E fico aí, estudando, lendo

e aproveitando o que aparece pra levar sempre pro ensino porque é onde eu me realizo...

Essa dificuldade pode acontecer, sobretudo, porque se considera que, por conta dos estudos acadêmicos serem, majoritariamente, universalizantes e colonizados, são ignoradas as especificidades da realidade brasileira e os recortes necessários (gênero, étnico-raciais, de classe, etc.) para uma compreensão mais crítica da realidade social. Isso faz com que seja mais difícil a articulação entre a teoria e a prática e os conteúdos escolares também parecem distantes das vivências dos alunos. Como foi exposto por Ludmilla:

A Base Nacional Curricular Comum trouxe alguns avanços, mas é muito uma história comparada, principalmente, no caso de mulheres e de gênero, de toda questão de gênero ahistórica mesmo, porque, assim, vira uma coisa despersonalizada, desertificada. Elas não são parte, elas são o apêndice. Mesma coisa do livro didático. Qual lugar as mulheres estão nos livros didáticos? Elas estão em um balãozinho à parte. Como se elas não fizessem parte do processo, como se elas não fossem ativas no processo. (...) Eu queria fazer mais, mas o tempo não permite e, às vezes, eu preciso cumprir o currículo. Então, eu preciso dar de um jeito que... "Poxa, isso aqui tá pouco útil pro futuro ou para eles problematizarem ou pra prática social deles", mas, tipo, Revolução Gloriosa na Inglaterra... que é conteúdo de 8º ano, mas é um excelente exemplo disso: Não vai fazer um pingão de sentido para eles entenderem aquele processo de substituição dos reis, de carta magna... Então, eu queria ter mais tempo de trabalhar conteúdos mais significativos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo orientar os currículos escolares, tanto na rede pública de ensino quanto na rede privada dos Estados, sobre quais conteúdos, competências e habilidades são essenciais a serem ministrados em sala de aula na Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio), de acordo com o sistema seriado. Além disso, a BNCC direciona as propostas pedagógicas⁴³. Porém, como mencionado anteriormente nesta Dissertação, aprovou-se durante o governo do presidente Michel Temer (2016-2018) que todas as menções ao gênero fossem retiradas da Base Nacional Comum Curricular (Díaz-Benítez, 2020).

Em uma pesquisa rápida pelo documento atual do BNCC⁴⁴, ao procurar a palavra gênero, pode ser observado que ela surge 499 vezes. Aparece relacionada aos gêneros textuais, digitais, discursivos, dentre outros, mas não relacionada às questões de gênero, da forma que este é discutido nesta Dissertação, por exemplo, destacando as questões culturais das masculinidades e feminilidades.

A professora também relatou que, mesmo que seja difícil e que ela precise de constante atualização e estudo sobre os conteúdos, para conseguir instruir os/as alunos/as, tentando construir pontes sobre o que está sendo explicado em sala de aula com a vida dos/as estudantes, Ludmilla se sente grata e realizada na docência. É interessante que ela utiliza diversas expressões artísticas, como filmes, música, bordado, entre outras atividades, para construção destas pontes, como foi explicitado na subseção anterior.

Ludmilla trouxe exemplos das suas práticas pedagógicas em que procura articular teoria e prática: "*O machismo, você fala da mãe. Você chama atenção pelo que acontece com a colega. Aí, eles conseguem se colocar no lugar do outro*". E esses são conteúdos, quando

⁴³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

⁴⁴ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

relacionados às experiências dos/as educandos/as que dão margem a questionamentos, segundo a professora.

Assim, a professora Ludmilla tenta introduzir conteúdos que possam interligar tais questões para discutir sobre assédio, pedofilia e defende a importância da discussão sobre Educação Sexual no contexto escolar, "*Já que existem crianças e adolescentes que sofrem assédios e abusos sexuais*". É importante reiterar que, como foi analisado pelo Anuário de Brasileiro de Segurança Pública de 2019 (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019), dos 180 estupros ocorridos por dia em 2019, 53,4% das vítimas tinham até 13 anos, sendo 4 meninas de até 13 anos sendo estupradas por dia. Um número, certamente, alarmante.

Uma questão focalizada por Ludmilla na entrevista foi que o ensino da Educação Sexual tem sido deturpado por questões moralistas. Nas palavras da professora:

A gente está em um contexto conservador que não entende o que é educação integral. E aí acha que essa não é a função da escola. E além de tudo deturpa essas questões trazendo para questões moralistas. (...) A gente sabe que Educação no Brasil, em lugar nenhum, ela é neutra, né. Você tem sempre o currículo oculto aí agindo e essas disputas desde a formação da escola como um desses mecanismos de controle e disciplina. Mas o que a gente tem passado aqui no Brasil, principalmente com movimentos como o "Escola sem Partido", um movimento que já fez um estrago enorme. A gente sabe o quanto eles pautaram o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular... Já tem um estrago feito. E a gente vinha em um crescimento muito bom nesses Estudos de Gênero e no entendimento de que é preciso falar dessas questões, porque afinal de contas as nossas crianças são assediadas, são violentadas de toda maneira. Então, elas precisam ter conhecimento desde a educação infantil se trabalha de que seu corpo é seu... Então, eu vou parar de fazer

isso? Vou parar de ensinar as partes do corpo para uma criança e vou deixar que ela seja assediada?

A professora também mencionou que esse avanço do conservadorismo não acontece apenas no Brasil, mas pode ser analisado em outros lugares do mundo na atualidade. Como já foi discutido, o Brasil passa por um período de retrocesso político, que colocou em evidência um discurso de que há uma suposta neutralidade pedagógica, como foi evidenciado no Movimento “Escola sem Partido” (Junqueira, 2018; Madureira, Barreto & Paula, 2018; Miguel, 2016). Tal discurso tem apoio dos fundamentalistas religiosos cristãos e está, como foi citado pela professora, no campo moralista cristão (Junqueira, 2018; Miguel, 2016). Foi percebido pela professora que a escola virou um lugar de “disputa”, como também é discutido por Junqueira (2018) e Miguel (2016).

A professora Ludmilla reiterou que discussões sobre questões de gênero e étnico-raciais são permitidas pela Legislação (Currículo em Movimento, por exemplo). Relatou que pode e deve discutir questões de gênero e questões étnico-raciais, mesmo que muitos/as professores/as ainda não o façam. A professora fez um adendo de que essas discussões, infelizmente, ainda levam em conta questões de perfil do/a professor/a e de mobilização individual, mesmo sendo importantes por conta do “currículo oculto”, citado pela professora. Lembrando que o currículo oculto são os valores, os comportamentos, os conhecimentos e as ações que fazem parte das práticas escolares, mas que não são evidenciados (Junqueira, 2009; Mendes & Silva, 2016; Silva & Silva, 2020).

Tais valores que são promovidos, de forma implícita, pela escola podem tanto fomentar uma Cultura de Paz, mas também podem reforçar desigualdades. A professora enfatizou que o trabalho da docência pode causar “*feridas simbólicas*”— por exemplo, através das armadilhas semióticas, que podem fazer as pessoas se sentirem envergonhadas e

inferiores (Valsiner, 2012a) –, que vão acompanhar os/as alunos/as pelo resto da vida, caso esse/a professor/a aja de forma discriminatória, mesmo sem intencionalidade.

A professora Ludmilla também criticou a esquerda política por ser mais uma barreira a ser enfrentada para o avanço dessas discussões. Por se pautarem, prioritariamente, em questões em termos de desigualdade de classe social, deixam de lado questões de gênero e étnicos-raciais. Essa crítica é algo que apareceu também nas ondas feministas, que algumas vertentes da esquerda ainda compreendem essas discussões como “pequeno-burguesas” (Pinto, 2003, 2010; Teles, 2017). Ludmilla destacou que:

Esses são os padrões que estruturam nossas classes sociais e sem eles a gente não vai fazer nenhuma... não vai ter nenhuma possibilidade de Revolução enquanto a gente ainda tiver olhando pras mulheres com naturalidade, por exemplo, pro trabalho doméstico quem presta... quem são os trabalhadores que prestam serviços domésticos por exemplo... Quem cuida, né... Se a gente continuar considerando os cuidados como uma profissão menor, inclusive a docência... Quem tá na educação básica são mulheres e eu não me furto em dizer que isso tem a ver com nosso status perante a sociedade. O fato de ser uma profissão “feminizada”, faz com que nosso status social seja diferente perto de outras profissões que tenham a mesma qualificação que a gente.

A professora Ludmilla afirmou, de forma crítica, que no Ensino Fundamental existem mais professoras do que professores, porém, quando os cargos são mais altos na Secretaria de Educação, ou como os cargos de Coordenação Regional e de Direção, são cargos “mais masculinos”. Quando questionada se ela considera que mulheres e homens têm os mesmos direitos na nossa sociedade, ela relatou que as mulheres ainda têm muitas dificuldades em ter

acesso a determinados cargos e a algumas instituições e que ela consegue perceber como a mulher ainda está nessa posição supostamente “natural” do cuidado, o que também é discutido por Batista e Codo (1999), Ferreira (2015), Louro (1987) e Zanello (2018).

O magistério/docência, desde quando as mulheres brancas começaram a entrar no mercado de trabalho, foi a profissão incentivada, principalmente, para que estas trabalhassem na Educação Básica. Isto ocorria, porque era entendido que esta área profissionalizante era a ampliação da maternidade e do cuidado (Ferreira, 2015; Louro, 1987, 2014; Zanello, 2018). E, segundo Ferreira (2015) e, como foi exposto pela professora Ludmilla, a docência ainda é vista como uma semiprofissão e possui baixo *status* (como grande parte das profissões que têm em sua maioria mulheres).

Quando questionada sobre as vantagens e desvantagens de ministrar aula para alunos e alunas do Ensino Fundamental II, Ludmilla relatou que os/as adolescentes do Ensino Fundamental II ainda estão entrando em contato com alguns assuntos, principalmente, os relacionados às questões de gênero, classe social e questões étnico-raciais. Por isso, pouco se tem de discussão, de forma mais aprofundada, sobre essas questões em sala de aula e muitos/as alunos/as se surpreendem com as novas informações.

De acordo com Ludmilla, no Ensino Médio, as discussões podem ser mais aprofundadas, os/as alunos/as se mostram mais questionadores e têm um maior envolvimento, inclusive, para escrever artigos e participar de feiras científicas. Entretanto, Ludmilla mencionou que isso só acontece porque as discussões foram iniciadas no Ensino Fundamental. Ou seja, a professora analisou, através de suas experiências profissionais, que, para o desenvolvimento do senso crítico e do aprofundamento sobre diferentes questões em sala de aula, diversas questões devem ser abordadas ainda no Ensino Fundamental. Como Ludmilla justificou:

A gente foi trabalhar mulheres no Renascimento, então, chamando atenção pro papel que... como no Renascimento construiu esses estereótipos femininos e as respostas vão ser muitas vezes assim: "Nossa, professora, nunca tinha pensado nisso, mas é isso mesmo, né". Falando da questão do casamento pras mulheres, né... A estereotipia com a Virgem Maria, a coisa da mãe. Eles não vão elaborar muito mais coisas, assim, é difícil aparecer um questionamento do tipo, como pode aparecer no Ensino Médio, como sei lá: "mas eu acredito mesmo na Bíblia, isso aí que vc tá falando, sei lá, eu não acredito, não vou escrever, não é assim". (...) Mas eu acho que precisa começar e os contatos que eu tenho e esses alunos, assim, a gente sabe pelas avaliações que a gente faz o quanto isso é importante e significativo e nos anos seguintes isso dá um resultado muito importante pra vida desses meninos, né. (...) Você fala hoje pro meu sétimo ano: "O que é patriarcado?" e eles definem, porque a gente estudou ano passado, a diferença entre sociedades patriarcais e matriarcais na África, por exemplo, fazendo um estudo de caso africano.

Quando questionado se a professora recebe suporte da escola para discutir esses assuntos, Ludmilla contou que uma das premissas do Currículo em Movimento é a prática social – o conjunto de experiências, vivências, percepções e saberes do/a estudante – e que dentre os eixos transversais desta legislação, existe a obrigatoriedade de fomentar uma "educação para a diversidade, educação em e para os direitos humanos", segundo Ludmilla e também pode ser analisada na pesquisa de Mendes e Silva (2016) anteriormente citada. A valorização da diversidade se relaciona ao enfrentamento de práticas discriminatórias, da articulação da prática social e dos conteúdos ministrados em sala de aula e de outros eventos proporcionados pela escola, como foi discutido nas duas outras subseções anteriores e na seção teórica sobre educação na atualidade.

No entanto, de acordo com Ludmilla, ainda existe a dificuldade em aprimorar os projetos em conjunto com outros/as professores/as. Muitas vezes, se os/as professores/as querem discutir sobre diversidade, estes/as precisam se mobilizar individualmente. Durante a pandemia, por conta do modelo remoto de ensino e da burocracia referente ao trabalho cotidiano e dos diversos conteúdos necessários a serem ministrados, Ludmilla resolveu trabalhar de acordo com o proposto pelo cronograma da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Porém, de acordo com a professora, os/as próprios/as alunos/as sentem falta dos recortes produzidos pela professora. Nesse sentido, ela relatou que: *“Uma menina que é minha aluna desde o sexto ano, do ano passado, que sabe que eu trabalho com essas questões, disse: ‘Professora, perai, você tá aí falando de Idade Média, mas cadê as mulheres?’”*.

Foi questionado à professora Ludmilla se ela consegue ver alguma diferença entre os alunos e as alunas na participação em sala de aula. Ela disse que, na perspectiva dela, não consegue perceber essa diferença. Mas relatou que ainda existem comportamentos que são esperados de meninas e meninos e abordou a questão da "adultização" de meninas:

O que eu noto frequentemente é o que a gente fala sobre maturidade das meninas. Na verdade, são as cobranças... Nessa idade, as meninas já começam a ter muito mais responsabilidades, são muito mais cobradas que os meninos quanto ao seu papel social, né. A corresponder ao estereótipo desse papel social. Enquanto os meninos não, eles estão lá correndo, brincando, jogando videogame e, às vezes, a gente fala: "ah, isso é coisa de menino", "isso é molecagem", né. Eu não falo isso, mas... Você consegue ver uma mudança muito grande nela [meninas], por conta dessas expectativas.

É interessante ressaltar que esse exemplo ilustra a presença na sociedade das “fronteiras simbólicas” rígidas (Madureira, 2007) que reforçam o binarismo homem *versus* mulher e ainda são existentes em nossa cultura. Tais fronteiras simbólicas rígidas potencializam os comportamentos estereotipados de meninas e meninos, homens e mulheres (Carneiro, 2003; Costa, 1999; Louro, 2014; Parker, 1991; Vainfas, 2017; Zanello, 2018).

A partir dessas fronteiras simbólicas rígidas que caracterizam o sexismo, as identidades de gênero continuam sendo construídas de forma binária, oposta, hierárquica e intransponível (Madureira, 2007, 2012, 2018), o que também demonstra a permanência de relações de poder que foram instituídas histórica, social e culturalmente (Hall, 2006; Louro, 2014; Sawaia, 2014; Woodward, 2000) e que geram inúmeras desigualdades entre distintos grupos sociais. Essa fala da professora ilustra o que já foi discutido, a partir das pesquisas de Carvalho (2001a, 2001b, 2003, 2008), sobre como esses estereótipos podem influenciar no cotidiano escolar. Ludmilla afirmou que as meninas são cobradas em relação a uma maior responsabilidade sobre como devem se comportar, quais suas tarefas, ao cuidado com os outros, e são também mais cobradas a expressar pensamentos, sentimentos e ações que sejam coerentes com os estereótipos relacionados à feminilidade, inclusive na escola.

Não se pode esquecer que, ainda hoje, as mulheres que fogem aos estereótipos em termos de padrões estéticos hegemônicos e outros estereótipos associados à feminilidade têm dirigidos a si olhares suspeitos que põem em xeque, muitas vezes, suas orientações sexuais e a sua “feminilidade” (Del Priore, 2014). A repressão acontece tanto entre os gêneros, como intragênero, na qual as próprias mulheres se vigiam quanto aos seus comportamentos, se autodepreciam e naturalizam a violência simbólica (Bourdieu, 2019; Parker, 1991).

Esses estereótipos podem, inclusive, favorecer os processos de “adultização” das meninas, nessa antecipação de responsabilidades e de determinadas cobranças. Um dos grandes problemas dessa “adultização” pode, ainda, acontecer através da tentativa de

legitimar a culpabilização das próprias vítimas dos abusos sexuais de meninas menores de idade com o discurso de que “mulheres amadurecem mais cedo”, como foi relatado, de forma crítica, por Ludmilla durante a entrevista. Isso também é discutido por Silva e Sá-Silva (2019), levando a um processo de pedofilização social, ou seja, transformar os corpos das meninas, crianças e adolescentes, em corpos de mulheres que deveriam estar disponíveis para os homens.

As desigualdades de tratamento entre homens e mulheres também se expressa por meio da necessidade que surgiu da mulher expressar *sex appeal*. Ainda que exista a visão de uma mulher para casar e outra para “curtir”, podemos ver, através do ditado popular “mulher tem que ser uma dama na sociedade e uma puta na cama”, que, hoje em dia, espera-se que as mulheres sejam cada vez mais desenvoltas e disponíveis para o sexo e para o prazer de seus parceiros. Isso pode ser visto também a partir do silenciamento delas com relação à disponibilidade para fazer sexo com seus parceiros, como diz outro “ensinamento” cultural que “para segurar um homem, você tem que saber abrir as pernas”; para que você seja escolhida por um homem e, aí sim, desfrutar do que é o amor – devoção exclusiva (Zanello, 2018).

Outra questão abordada pela professora Ludmilla em sua entrevista é que as meninas podem ser mais “*tolhidas*”. De acordo com Ludmilla:

A gente vê muitas meninas que são bem... Como eu vou dizer?! Muito despachadas, muito falantes e elas tendem a ir se conformando nesse tempo. Muitas delas, claro, vão continuar sendo meninas que vão se empoderar ao longo do tempo, de alguma maneira, porque a gente tá em uma geração que, felizmente, tem isso, né, tem essa característica. E não é por conta da escola. Porque elas chegam no sétimo ano já dizendo que são feministas e não fui eu que falei isso.

Um ponto que também merece ser destacado neste relato de Ludmilla é sobre as meninas já se denominarem “feministas”. Em uma das aulas observadas, uma das anotações realizadas por mim foi a seguinte:

A professora chegou na sala falando que os/as alunos/as do 7ª ano ficarão responsáveis pelas apresentações em comemoração ao dia da mulher (8 de março) e que acontecerá uma apresentação em homenagem. (...) Oito meninas disseram que sim e se disponibilizaram em dançar ou atuar como em uma peça de teatro. Quando questionado pela professora qual seria o tema escolhido, uma das meninas gritou que poderia ser “empoderamento feminino”. Os meninos debocharam um pouco das meninas que se dispuseram, mas depois um perguntou se os meninos também não poderiam participar. A professora depois de anotar os nomes e os interesses dos alunos, começou a explicar sobre a importância da visibilidade.

Quando perguntado à professora sobre o acontecimento observado, Ludmilla mencionou que os/as alunos/as aprenderam esse termo quando tiveram contato com as palestras do projeto “Maria da Penha vai à escola”⁴⁵. Esse projeto foi resultado de uma das iniciativas do Núcleo Permanente Judiciário da Mulher (NJM/TJDFT), que promoveu a visibilidade da Lei Maria da Penha e tinha o intuito de “educar para prevenir e coibir a violência contra a mulher” nas escolas públicas do Distrito Federal. Tal projeto tem como parceiros: o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), a Defensoria Pública do Distrito Federal (DPDF), a Secretaria de Educação, a Secretaria da Mulher, a Secretaria de Segurança Pública, a Secretaria da Justiça, as Polícias Civil e Militar do Distrito

⁴⁵ Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/centro-judiciario-mulher/o-nucleo-judiciario-da-mulher/projetos/eixo-comunitario/maria-da-penha-vai-a-escola>

Federal, a Ordem dos Advogados do Distrito Federal (OAB/DF), a Universidade de Brasília (UnB) e o Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

No folder explicativo do projeto “Maria da Penha vai à escola”⁴⁶, foram inseridas informações importantes que orientam a atuação dos/as professores/as quando percebem casos de abuso sexual ou exploração sexual, como: o número do serviço de proteção à criança e ao adolescente com foco contra a violência sexual (disque 100), quais redes de apoio podem ser utilizadas caso o/a profissional suspeite ou saiba que esteja acontecendo abuso ou exploração dos/as menores de idade, quais sinais físicos e psicológicos os/as professores/as devem ficar atentos/as, dentre outras informações relevantes. Além de ser disponibilizado *online* e de forma gratuita um *e-book*⁴⁷ do material educativo e explicativo sobre a justificativa da atuação dos profissionais que levam esse projeto à escola. Também são fornecidas outras informações sobre o contexto social, cultural e histórico do país com foco nas questões de gênero e na luta contra a violência que vitimiza inúmeras mulheres no nosso país.

Por último, foi questionado se Ludmilla considera que homens e mulheres têm os mesmos direitos na sociedade brasileira. A professora respondeu que:

(...) A gente adquiriu alguns direitos no campo político, alguns direitos sociais, mas eles não são garantidos por lei. Se candidatar não é nada, você precisa ter o aval. As nossas leis são feitas pra darem alguns direitos, dar alguma cara de legitimidade. Porque a gente não faz tão parte, assim, de todas as instituições e o acesso ainda é muito difícil para as mulheres. Por exemplo, a Constituição de 1988 é fundamental para as mulheres, né, e os poucos direitos que a gente tem, tem a ver com uma

⁴⁶ Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/centro-judiciario-mulher/documentos-e-links/folder_violenciassexual-educacao.pdf

⁴⁷ Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/centro-judiciario-mulher/documentos-e-links/e-book-maria-da-penha-vai-a-escola>

situação muito específica que é o "lobby do batom", né. Se não houvesse essa campanha por mais que a gente fale: "Ah, porque a constituição de 88 é constituição cidadã", talvez as mulheres não tivessem sido lembradas nesta constituição cidadã. Então, pra mim, não, falta muito em termos de Legislação.

Ou seja, apesar dos direitos legalmente reconhecidos, ainda temos muita luta nos mais diversos campos de conhecimento e nas mais diversas instituições (incluindo as escolas) para que alcancemos uma sociedade mais democrática e que valorize a diversidade. Mesmo que estejamos vivendo na atualidade uma realidade política marcada por diversos retrocessos no reconhecimento dos direitos das mulheres e contra a violência de gênero, ainda existem formas de tentarmos proporcionar, para as atuais e futuras gerações, condições que favoreçam mudanças significativas, para desconstruir as desigualdades sociais, sejam elas sexuais, de gênero, étnicos-raciais e de classe social. Defendemos que a escola tem um papel estratégico nessa direção.

Considerações Finais

A escola, em um aspecto contraditório, como as próprias vivências humanas e a História, pode tanto fomentar a valorização das diferenças, quanto continuar a produzir e reproduzir modelos reforçando o *status quo*. Em um período de retrocessos políticos tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, é possível que muitos/as percam as esperanças no que se refere à importância da luta por um presente e um futuro que sejam favoráveis para o alcance de uma cultura mais democrática e que celebre a diversidade humana. Ou seja, uma Cultura de Paz no seu sentido pleno.

Alguns princípios, inclusive, democráticos têm sido deixados de lado nesta fase que estamos vivendo de retrocessos políticos. O descaso com a população brasileira foi ainda mais acentuado na séria crise sanitária causada pela COVID-19. Um descaso que não é atual, mas que hoje em dia aparece na forma de posturas negacionistas e na difusão preocupante de notícias falsas.

Esse é um dos motivos para que, nesta pesquisa, tenha-se conferido um destaque especial ao panorama histórico, tanto das questões de gênero quanto das desigualdades nas escolas. A parte histórica foi destacada para que fossem geradas reflexões acerca da importância que alguns assuntos podem representar em sala de aula, envolvendo recortes de gênero, de classe social e de pertencimento étnico-racial. Três marcadores sociais de fundamental importância, conforme discutido no decorrer da presente Dissertação.

É importante reiterar que a Educação Escolar deve ser pautada na ética e deve ir além do contexto escolar (Tunes & Domingos, 2018) e além dos conteúdos obrigatórios a serem ministrados. A educação escolar também pode colaborar, de forma dialética, para a coconstrução de conhecimentos que não apaguem, ignorem ou excluam as mais diversas vivências e realidades. Isso só é possível através da abertura para o diálogo (Tiburi, 2018). E

pesquisas como essa, que focalizam questões relativas aos preconceitos e às práticas discriminatórias, são importantes na promoção de uma Cultura de Paz, evidenciando as desigualdades e buscando alternativas para a prevenção da violência.

Essa abertura proporciona a coconstrução de conhecimentos, o crescimento mútuo e o foco na alteridade visando a valorização das diferenças. A escola é uma instituição social que tem um potencial significativo para estimular a abertura para o diálogo. Principalmente, para a desconstrução das desigualdades que ainda assolam o Brasil. Porém, isso é algo que, muitas vezes, não se efetiva.

Como também pôde ser analisado nesta pesquisa, diálogos nas escolas podem ser incentivados através das Artes, como foi demonstrado pela professora e como tem sido discutido por diversos/as autores/as como Del Río e Álvarez (2007), Napolitano (2013), Schlindwein (2010), Souza, Dugnani e Reis (2018) e Vigotski (2007). Esse espaço que possibilita o diálogo sobre a valorização das diferenças é proporcionado tanto por mobilizações individuais dos/as professores/as, quanto por lutas sociais e políticas que ocorreram e ocorrem dentro e fora do ambiente escolar.

Atualmente, como discute Pitanguy (2019), a "*advocacy* feminista", através das lutas desenvolvidas através da área Legislativa têm alcançado e ressaltado discussões importantes para o desenvolvimento de uma cultura mais democrática. Outros movimentos sociais também têm feito isso, como os movimentos indígenas, dos negros, dos ciganos, dos estudantes, das pessoas com desenvolvimento atípico, por exemplo. A luta pela diversidade deve ser realizada em todos os contextos, o que nos lembra que: viver é político e a luta é constante.

Tais avanços políticos podem ser vistos no ambiente escolar, por exemplo, na obrigatoriedade das escolas de produzirem o Projeto Político Pedagógico e buscarem implementá-lo, assim é possível coconstruir e avaliar as práticas pedagógicas para que estas

sejam aprimoradas no contexto escolar. Além de buscarem esse aprimoramento de forma integrada com toda comunidade escolar, para além da escola, como o contato com os familiares e/ou responsáveis, a comunidade que vive ao redor das escolas e o processo de escuta dos/a próprios/as estudantes. Outras lutas tentam ser concretizadas através das orientações do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018), da obrigatoriedade das escolas públicas serem inclusivas (Lei 13.146/2015), do ensino obrigatório de "História e Cultura Afro-Brasileira" (Lei 9.394/1996) e Indígena (Lei 11.645/2008).

Como já foi discutido, a Epistemologia Feminista e os Estudos Decoloniais podem contribuir de forma significativa nesse processo de democratização do conhecimento, político e social, para todos/as, por focalizar nos recortes sociais no sentido de evitar uma história única. No contexto das sociedades contemporâneas letradas, não há melhor lugar do que a escola para articular teoria e prática. E, mais uma vez, como disse a professora Ludmilla, a escola pública se configura como um espaço favorável para o contato com a diversidade, porque *"a escola pública é a escola da diversidade"*.

Por conta da crise sanitária causada pela COVID-19, os objetivos de pesquisa foram alterados e direcionaram produtivas reflexões sobre o contexto escolar. O objetivo geral estabelecido inicialmente era o de analisar as possíveis desigualdades na educação de meninas e meninos do Ensino Fundamental II, na perspectiva de professores/as e de alunos e alunas. Contudo, o objetivo geral foi alterado para analisar práticas escolares que podem facilitar ou dificultar a promoção de uma Cultura de Paz e de valorização da diversidade, colocando em evidência as questões de gênero, em uma escola pública de Ensino Fundamental II no Distrito Federal.

Assim, a pesquisa focalizou quais práticas pedagógicas da escola e dos/as professores poderiam favorecer ou desfavorecer a valorização de uma cultura mais democrática, utilizando como base as observações e a entrevista individual semiestruturada virtual

realizada com a professora Ludmilla. Infelizmente, as perspectivas dos/as estudantes não puderam ser analisadas.

Por esse motivo, uma das primeiras sugestões é a de que, em pesquisas futuras, sejam analisadas as perspectivas dos/as alunos/as. É imprescindível que possamos abrir nossos olhos, como educadores formais e informais, para que se compreenda como as crianças e adolescentes significam suas vivências e experiências nas instituições escolares de que fazem parte, para que ocorra também o aprimoramento das práticas pedagógicas, a partir das contribuições dos/as próprios/as alunos/as.

Aproveitando uma questão que foi discutida na presente Dissertação sobre as potencialidades educacionais das experiências estéticas, um exemplo que, particularmente, gosto de utilizar na minha vida pessoal é a de que se no filme "Rei Leão" Mufasa tivesse explicado quais os motivos para Simba não poder ir ao cemitério dos elefantes, o filme teria outro roteiro. Ou seja, se nós escutássemos mais as crianças e adolescentes, fizéssemos o esforço de compreendê-los/las e explicássemos o mundo de forma que eles/as possam entender, para a sua autoproteção e estimulando o senso crítico, nossa história seria outra. Ou será outra. Sigo esperançosa.

Os resultados da pesquisa realizada indicaram alguns caminhos possíveis para enfrentar de modo efetivo as desigualdades tão arraigadas na nossa sociedade:

- 1) A análise dos currículos na formação dos/as professores/as, nos cursos de licenciatura, para sanar as lacunas que envolvem as questões de gênero, para que estes/as não tenham que dar apenas "*golpes de sorte*", como foi o caso da professora Ludmilla;
- 2) Inserir trabalhos pedagógicos relacionados à Educação Sexual como obrigatoriedade desde a Educação Básica, levando em consideração a idade dos/as ouvintes, a fim de contribuir com a prevenção da violência sexual, já

que o número de abuso sexual de mulheres no Brasil é alarmante (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019);

- 3) Ficar atento/a e reconhecer as práticas escolares que fomentam a valorização das diferenças e que estas não apareçam apenas como um “elogio” pontual relacionado a datas específicas (Carneiro, 2003; Cavallero, 2000; Gomes, 2003; Xavier, 2019).

Como Minayo (2016b, p. 68) afirma: "Como investigadores, trabalhamos com pessoas, logo com relações e afetos". Eu incluiria, inclusive, os nossos próprios afetos como investigadores/as. Eu, como mulher, cisgênero, branca, lésbica e de classe média, quero, através dos meus privilégios e entendendo minhas vulnerabilidades sociais, perceber como os meus afetos me movem e isso não poderia ser diferente na minha produção acadêmica. Dessa forma, busquei contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática, com a construção de uma Cultura de Paz e de valorização das diferenças.

Por fim, confesso que escrever essa Dissertação, com todas as modificações que tiveram que ser feitas ao longo do processo por conta da crise sanitária causada pela COVID-19, foi como encontrar uma lanterna em meio à escuridão e perceber que existem práticas e possibilidades, mesmo que pequenas ainda, para que as transformações em busca de uma sociedade mais democrática se concretizem.

Referências Bibliográficas

- Adichie, C. N. (2019). *O Perigo De Uma História Única*. São Paulo: Schwarcz S.A.
- Albuquerque, L. C.; & Gontijo, C. H. (2013). A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. *Revista Espaço Pedagógico*, 20(1), Passo Fundo, 76-87. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.2013.3508>
- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Polén.
- Almeida, C. S. (2020). *Feminismo negro: luta por reconhecimento da mulher negra no Brasil*. Belo Horizonte: Dialética.
- Alves, B. M. (2019). A luta das sufragistas. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.
- Araújo, C. A. A. (2006). Ciência como forma de conhecimento. *Ciências & Cognição*, 8(1), 127-142. ISSN 1806-5821. Retirado de: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/572>
- Araujo, I. A. A. (2016). *Feminilidade, Masculinidade, Mídia e Artes Visuais* (Artigo). Retirado de <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/8713>
- Araujo, I. A. A (2017). *Gênero como Fator Significativo na Educação Parental* (Monografia de Graduação). Retirado de <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/11480>
- Aranha, M. L. A. (2006). *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna.
- Ávila, M. B. (2019). Modernidade e cidadania reprodutiva. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.
- Bandeira, L. M. (2019). Violência de gênero: a construção de um campo teórico de investigação. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.

- Barros, J. D. (2018). Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-25. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230093>
- Barsted, L. L. (2019). Legalização e descriminalização: dez anos de luta feminista. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.
- Batista, A. S., & Codo, W. (1999). Crise de identidade e sofrimento. Em W. Codo (Org.), *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Benevides, B. G.; & Nogueira, S. N. B. (2019). *Dossiê: assassinatos contra travestis brasileiras e violência e transexuais em 2019*. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE. Retirado de <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf>
- Bento, B. (2017). *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA.
- Becker, H. S; & Geer, B. (1957). Participant Observation and Interviewing: A Comparison. *Human Organization*, 16(3), 28-32. DOI: <https://doi.org/10.17730/humo.16.3.k687822132323013>
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1999). A questão do método na Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva co-construtivista. Em M. G. T. Paz, & A. Tamayo (Orgs.), *Escola, Saúde e Trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Branco, A. U. (2018). Values, Education and Human Development: The Major Role of Social Interactions' Quality Within Classroom Cultural Contexts. In A. U. Branco & M. C.

- S. L. Oliveira (Orgs.), *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts*. Cham - Switzerland: Springer International Publishing.
- Brasil (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília - DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Brasil (2019). *PL502/2019*. Retirado de:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=219127>
1
- Bonfim, L. S. (2018). *Masculinidades: Relações de Poder e Processos de Subjetivação Gay* (Monografia de Graduação). Retirado de
<https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/12772>
- Bourdieu, P. (2019). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Butler, J. (2019). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Caputo, S. G. (2008). Ogan, adósu, oje, egbonmi e ekele: o candomblé também está na escola. Mas como? Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carneiro, S. (2003). Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Racismos contemporâneos*, 49, 49-58.
- Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro.
- Carneiro, S. (2019). Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. Em H. B. de Holanda (Orgs.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.

- Castro, S. (2020). Condescendência: estratégia de pater-colonial de poder. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.
- Cardoso, O.; & Penin, S. T. S. (2009). A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. *Educação e Pesquisa*, 35(1), 113-128. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000100008>
- Carvajal, J. P. (2020). Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.
- Carvalho, M. P. (2001a). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, 9(2), 554-574. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200013>.
- Carvalho, M. P. (2001b). Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação e Sociedade*, 22(77), 231-252. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000400011>.
- Carvalho, M. P. (2003). Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 185-193. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702200300010001>
- Carvalho, M. P. (2008). Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. Em A. F. Moreira, & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cavalcante, K. L. (2018). A Construção da identidade negra no espaço escolar: percepções e discussões. *Cadernos Cajuína*, 4(3), 9-19. ISSN: 2448-0916. Retirado de: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/326>
- Cavallero, E. (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Editora Contexto

- Chauí, M. (2000). *Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236. ISSN: 0871-9187.
Retirado de: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>
- Coimbra, C.C., Bocco, F., & Nascimento, M. L. (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 2-11. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/abp/v57n1/v57n1a02.pdf>
- Cole, M., & S. Cole (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Coelho, M. P. (2016). Vozes que ecoam: Feminismo e Mídias Sociais. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 11(1), 214-224. ISSN 1809-8908. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000100017
- Costa, J. F. (1996). O referente da identidade homossexual. Em R. Parker & R. M. Barbosa (Orgs.), *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Costa, J. F. (1999). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- Costa, J. L. (2018). Memória e des-memória discursivas no movimento ciberfeminista. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 18(1), 38-56.
DOI: <https://doi.org/10.17648/eidea-18-2196>
- Costa, A. O.; Barroso, C.; & Sarti, C. (2019). Pesquisa sobre a mulher no Brasil: do limbo ao gueto? Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.

- Del Río, P.; & Álvarez, A. (2007). La psicología del arte en la psicología de Vygotski. Em L. S. Vygotski, *La tragedia de Hamlet & Psicología del arte*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Del Priore, M. (2014). *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Planeta.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas – SP: Papyrus.
- Deslandes, S. F. (2016). O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Díaz-Benítez, M. E. (2020). Muros e pontes no horizonte da prática feminista: uma reflexão. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.
- Distrito Federal (2018). *Currículo em Movimento do Distrito Federal*. Brasília: Governo do Distrito Federal, Secretaria de Educação.
- D'Incao, M. A. (2004). Mulher e Família Burguesa. Em M. Del Priore, *História das mulheres do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, (24), 213-225.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.357>.
- Duarte, C. L. (2019). Feminismo: uma história a ser contada. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.
- Esquenazi, J. P. (2006). Uma abordagem cultural da imagem. Em R. Gardies (Org.), *Compreender o cinema e as imagens*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.

- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 21-39. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>
- Garcia, C. C. (2011). *Breve história do feminismo*. São Paulo: Claridade.
- Garcia, P. S. (2014). Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 9(23), 137-159. Retirado de: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/348>
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Giraldo, V. (2018). Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. *Revista Ciência e Cultura*, 70(1), 37-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602018000100012>
- Gomes, N. L. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 167-182. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>.
- Gomes, R. (2016). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gomes, L. (2019). *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares (Volume I)*. Rio de Janeiro: Globo Livros.
- Gould, S. J. (1991). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gonzalez, L. (2020). Por um feminismo Afro-Latino-Americano. Em H. B. de Holanda (Orgs.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.

- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.), *Diversidade, cultura e educação*. São Paulo: Biruta.
- Fausto, B. (2018). *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Ferreira, M. O. V. (2015). Feminização e “natureza” do trabalho docente: Breve reflexão em dois tempos. *Retratos da Escola*, 9(16), 153-166. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i16.490>
- Figueiredo, A. (2020). Carta de uma ex-mulata a Judith Butler. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2017). Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência 2017: Desigualdade Racial e Municípios com mais de 100 mil habitantes. Retirado de http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/10/FBSP_Vulnerabilidade_Juveni_Violencia_Desigualdade_Racial_2017_Relat%C3%B3rio.pdf
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2019). Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Retirado de <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>
- Fraser, M. T. D; & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao contexto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(28), 139-152. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, E. C. (2019). O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(255), 405-422. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4108>

- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 144-157. ISSN 1808-4281. Retirado de:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100013
- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Harari, Y. N. (2017). *Sapiens: Uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM.
- Holanda, J. M. G. B. (2020). *A Construção das Identidades Masculinas: O Olhar de Alunos do Ensino Médio* (Dissertação não publicada). UniCEUB, Brasília, DF. Retirado de
- Hollanda, H. B. (2020). Sobre as autoras. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- hooks, b. (2019). *O feminismo é para todo mundo*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos.
- IBGE. (2016). *Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Retirado de: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf
- IPEA. (2019). Atlas da Violência 2019. Retirado de
http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf
- Jacó-Vilela, A. M. (2018). A psicologia social no Brasil. Em A. M. Jacó-Vilela (Org.), *Psicologia Social: Itinerários na América Latina*. Curitiba: Juruá.
- Junqueira, R. D. (2009). Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas*

escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

Junqueira, R. D. (2018). A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político- discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, 18(43). 449-502. ISSN 2175-1390. Retirado de:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004

Kimmel, M. (2009). "Bros before hos: the guy code". Em M. Kimmel, Guyland: The perilous world where boys become men. New York: Harper Collins. Retirado de:
<https://sites.middlebury.edu/soan191/files/2013/08/Guyland3.pdf>

Kimmel, M. (2016). Masculinidade como homofobia: medo, vergonha e silêncio na construção da identidade de gênero. *Revista Equatorial*, 3(4), 97-124. Retirado de:
<https://periodicos.ufrn.br/equatorial/article/view/14910/pdf>

Laqueur, T. (2001). *Inventando o sexo: Corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Le Breton, D. (2019). *Antropologia das emoções*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Leite, V. (2019). “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (32), 119-142. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.32.07.a>

Lima, I. G.; & Hypolito, A. M. (2019). A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Revista Educação e Pesquisa*, 45, 1-15. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>

- Lionço, T. (2017). Psicologia, democracia e laicidade em tempos de fundamentalismo religioso no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(núm. esp.), 208-223. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703160002017>
- Louro, G. L. (1987). *Prendas e Antiprendas*. Editora da Universidade: UFRGS.
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, 22(3), 935-952. DOI: <https://doi.org/10.1590/%x>
- Lugones, M. (2020). Colonialidade e gênero. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática* (Tese de Doutorado). Retirado de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1610>
- Madureira, A. F. A. (2010). Gênero, sexualidade e processos identitários na sociedade brasileira: tradição e modernidade em conflito. Em A. L. Galinkin, & C. Santos (Orgs.), *Gênero e Psicologia Social: interfaces*. Brasília: Tecnopolik.
- Madureira, A. F. A. (2012). Psicologia do Desenvolvimento Humano. Em S. V. O. C. Lameirão, & E. N. Carvalho (Orgs.), *Seminários Integradores – SINT (Coleção: Diálogos Interdisciplinares)*. São Paulo: Acquerello.
- Madureira, A. F. A. (2013). Psicologia Escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. In E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação*. Brasília: UniCEUB. Disponível em: http://www.bfp.uff.br/sites/default/files/servicos/documentos/o_fio_tenso_que_une_a_psicologia_a_educacao_elizabeth_tunes_1.pdf

- Madureira, A. F. A. (2016). Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as Imagens enquanto Artefatos Culturais. Em J. L. Freitas, & E. P. Flores (Orgs.), *Arte e Psicologia: Fundamentos e Práticas*. Curitiba: Juruá.
- Madureira, A. F. A. (2018). Social Identities, Gender, and Self: Cultural Canalization in Imagery Societies. In A. Rosa, & J. Valsiner (Orgs.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75. Retirado de:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a07.pdf>
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen, & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia*, 23(3), 577-591. DOI:
<https://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-05>
- Madureira, A. F. A.; Barreto, A. L. C. S., & Paula, L. D. (2018). Educação, política e compromisso social: desconstruindo o mito da neutralidade pedagógica. Em E. Tunes (Org.), *Desafios da educação para a psicologia*. Curitiba: CRV.
- Maia, A. F. (2019). Gênero e ciberespaço: novas potencialidades de ativismo. *E-Revista de Estudos Interculturais do CEI-ISCAP*, (7), 1-13. Retirado de:
https://www.iscap.pt/cei/e-rei/n7/artigos/Ana-Filipa-Maia_Genero-e-ciberespaco.pdf

- Marques, P. B.; & Castanho, M. I. S. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 23-33. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100003>.
- Matos, M. Z.; & Jaeger, A. A. (2015). Bullying e as relações de gênero presentes na escola. *Movimento*, 21(2), 349-361. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.48001>
- Mattos, C. L. G. (2011). Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. Em CLG MATTOS, & P.A CASTRO, (Orgs). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB. ISBN 978-85-7879-190-2. Retirado de: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-02.pdf>
- McDermott. R. P (1977). Social Relations as Contexts for Learning in School. *Harvard Education Review*, 47(2). (Tradução: Liane Uchôa).
- Mendes, R. S.; Vaz, B. J. O.; & Carvalho, A. F. (2015). O movimento feminista e a luta pelo empoderamento da mulher. *Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito*, (3), 88-99. DOI: <http://dx.doi.org/10.18351/2179-7137/ged.2015n3p88-99>.
- Mendes, G; & Silva, L. B. (2016). *A educação em gênero e sexualidades na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: do currículo oculto ao Currículo em Movimento*. Distrito Federal: Revista Com Censo. Retirado de: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/112>
- Mesquita, D. T. & Perucchi, J. (2016). Não apenas em nome de Deus: discursos religiosos sobre homossexualidade. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 105-114. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v28n1p105>
- Meteoro Brasil. (2019). *Tudo o que você precisou aprender para virar um idiota*. São Paulo: Planeta do Brasil.
- Miguel, L. F. (2016). Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem

- Partido e as leis da mordação no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, 7(15), 590-621. DOI: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>
- Minayo, M. C. S. (2016a). O desafio da pesquisa social. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2016b). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Miñoso, Y. E. (2020). Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.
- Miskolci, R., & Campana, M. (2017). “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, 32(3), 725-748. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>
- Moreira, N. (2007). O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/278996>
- Moreira, A. F. B., & Câmara, M. J. (2008). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. Em A. F. Moreira, & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Myers, D. G. (2014). Preconceito: desgostar dos outros. Em D. G. Myers, *Psicologia Social*. Porto Alegre: AMGH.
- Napolitano, M. (2013). *Como usar o cinema na sala de aula* (5a ed). São Paulo: Contexto.
- Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro*. São Paulo: Perspectivas.

- Nascimento, B. (2019). A mulher negra no mercado de trabalho. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.
- Oliveira, P. (1998). Discursos sobre a Masculinidade. *Revista Estudos Feministas*, 6(1), 91.
DOI: <https://doi.org/10.1590/%x>
- Ozella, S., & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção da adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100005>.
- Parker, R. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Patto, M.H.S. (2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paz, C. D. A. (2016). *É possível transformar a escola e os/as professores/as? Desafios para a formação em gênero e sexualidade*. Distrito Federal: Revista Com censo. Retirado de: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/115>
- Prodanov, C. C., & de Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2. ed.). Novo Hamburgo: Feevale.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, C. R. J. (2003). *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Pinto, C. R. J. (2010) Feminismo, História e Poder. *Revista de Sociologia e Política*, 18(36), 15-23. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>

- Pitanguy, J. (2019). A carta das mulheres brasileiras aos constituintes: memórias para o futuro. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.
- Pontes, E. A. S. (2018). O ato de ensinar do professor de matemática na Educação Básica. *Ensaaios Pedagógicos (Sorocaba)*, 2(2), 109-115. Retirado de: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/76>
- Rago, M. (2019). Epistemologia feminista, gênero e história. Em H. B. de Holanda (Orgs). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar Tempo.
- Reis, T; & Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, 38(138), 9-26. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>
- Ribeiro, D. (2018). *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras.
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rocha, A. L. C., & Eckert, C. (2008). Etnografia: saberes e práticas. Em C. R. J. Pinto, & C. A. B. Guazzelli (Orgs.), *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade.
- Romanelli, O. O. (2014). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rosa, A., & Valsiner, J. (2018). The Human Psyche Lives in Semiospheres. In A. Rosa, & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge – UK: Cambridge University Press.
- Sabat, R. (2001). Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*. 9(1), 9-21. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000100002>
- Sandes, J. P; & Moreira, G. E. (2018). Educação Matemática e a formação de professores para uma prática docente significativa. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, 11(1), 99-109. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v11n12018p99a109>

- Santaella, L. (2012). *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos.
- Santaella, L. (2018). Arte, ciência e educação: diálogos possíveis [entrevista]. *Aberto*, 31(103), 207-214. Retirado de:
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3988/pdf>
- Santos, G. A. (2005). Filosofia e as gentes – um estudo sobre a origem das diferenças. Em D. J. Silva, & R. M. C. Libório (Orgs.), *Valores, preconceitos e práticas educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sarti, C. A. (2004). O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Revista Estudos Feministas*, 12(2), 35-50. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000200003>.
- Savi, R. M. (2015). Os impactos do discurso de ódio na saúde mental de ativistas dos direitos humanos (Monografia de Graduação). Retirado de:
<https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/7726>
- Sawaia, B. B. (2014). Identidade – Uma ideologia separatista?. Em B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Schlindwein, L. M. (2010). Arte e desenvolvimento estético na escola. Em A. Pino; L. M. Schlindwein; A. A. Neitzel (Orgs.), *Cultura, escola e educação criadora* (pp. 31-50). Curitiba: CRV.
- Schwarcz, L. M. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SEEDF. (2014). *Orientação Pedagógica: Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas escolas*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Governo do Distrito Federal. Retirado de:
http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/orientacao_pedagogica_projeto_politico_pedagogico.pdf

- SEEDF. (2019). *Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Governo do Distrito Federal. Retirado de: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>
- Severo, R. G; Gonçalves, S. R. V; & Estrada, R. D. (2019). A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no *Facebook* e *Instagram*: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684073>
- Silva, M. H. P. D. & Branco, A. U. (2012). Relações étnico-raciais e cultura de paz na escola e na sociedade brasileira. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, M. C. (2004). Arte e educação – na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar. *Pro-posições*, 15 (2), 187-199. Retirado de: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/44-artigos-cintradasilvasm.pdf>
- Silva Junior, P. M. (2017). “SE DER MOLE... EU PASSO O RODO”: quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça invadem o cotidiano escolar. *Revista Café com Sociologia*, 6(1), 53-70. Retirado de: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/789>
- Silva, R. J. P.; & Sá-Silva, J. R. (2019). Corpo infantil, artefatos culturais e o processo de pedofilização social. *Revista Artes de Educar*, 5(3), 612-627. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2019.45792>

- Silva, M. C. L. C.; & Silva, M. L. C. (2020). Gestão democrática e o projeto pedagógico: participação e construção coletiva na escola. *Cadernos da Pedagogia*, 14(27), 97-109. ISSN 1982-4440. Retirado de:
<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1327>
- Soares, Z. P.; & Monteiro, S. S. (2019). Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. *Educar em Revista*, 35(73), 287-305. DOI:
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.61432>
- Sousa, I. S. (2020). Projeto Político Pedagógico: A construção de uma gestão democrática para a implantação de metodologias inovadoras nas escolas. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*, 8(1), 73-81. Retirado de:
<https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor>
- Souza, J. M. E (2017). *ESCOLA! CUIDADO CRIANÇAS: o cotidiano escolar e as (im)possibilidades de educação libertadora* (Tese de Doutorado). Retirado de:
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/31606>
- Souza, A. R; & Melo, J. C. (2018). Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores(as) da Educação Infantil. *Revista Inter-Ação*, 43(3), 697-709. DOI:
<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i3.48977>
- Souza, V. L. T.; Dugnani, L. A. C.; & Reis, E. C. G. (2018). Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. *Estudos de Psicologia*, 35(4), 375-388. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>
- Souza, J. (2019). *A elite do atraso*. Rio de Janeiro: Estação Brasil.
- Teixeira, M. T.; & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i11.138>

- Teles, M. A. A. (2015). Violações dos direitos humanos das mulheres na ditadura. *Revista Estudos Feministas*, 23(3), 1001-1022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p1001>
- Teles, M. A. A. (2017). *Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios*. São Paulo: Editora Alameda.
- Tiburi, M. (2018). *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro*. Rio de Janeiro: Record.
- Tomio, N. A. O., & Facci, M. G. D. (2009). Adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 12(1), 89-99. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v12i1.14059>
- Transgender Europe (2016). *TMM annual repport 2016*. Retirado de <https://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol14-2016.pdf>
- Tunes, E. (2013). Tempo, Educação e Psicologia. Em E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação*. Brasília: UniCEUB. Retirado de: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/4409>
- Tunes, E. & Domingos, T. P. (2018). Educação e aprendizagem: conceitos equivalentes ou correlatos? Em E. Tunes (Org.), *Desafios da educação para a psicologia*. Curitiba: CRV.
- Vainfas, R. (2017). *Trópico dos Pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Valsiner, J. (2012a). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2012b). Introduction: Culture in Psychology: A Renewed Encounter of Inquisitive Minds. Em J. Valsiner (Orgs.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.

- Valsiner, J. (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. CA: Sage Publications.
- Vasconcelos, J.C; Lima, P. V. P. S; Rocha, L. A.; & Khan, A. S. (2020). Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Epub, 1-25. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802245>
- Vigotski, L. S. (2007). *La tragedia de Hamlet & Psicología del arte*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 460-482. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008>.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Xavier, G. (2019). *Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando sua própria história*. Rio de Janeiro: Malê.
- Yokoy de Souza, T., Lopes de Oliveira, M. C., & Rodrigues, D. S. (2014) Módulo 1: Adolescência como fenômeno social. Em C. B. E. de Oliveira, & P. C. B. P. Moreira (Orgs.), *Docência na Socioeducação*. Brasília: Universidade de Brasília
- Zanello, V. (2018). *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Curitiba: Appris.
- Zanette, M. S. (2017). Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, 65, 149-166. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454>.

Zimberg, G. (2018). *O Antifeminismo: mapeamento dos discursos antagonistas do movimento feminista na internet* (Dissertação de Mestrado). Retirado de:
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21892>

Anexos

Anexo A - Roteiro de Entrevista para a professora

Nome:

Idade:

Gênero:

Formação acadêmica:

Religião:

- 1) Inicialmente, eu queria que você me contasse um pouco sobre os aspectos que você considera relevante na sua formação acadêmica (área de conhecimento, o que fez escolher a atividade docente, etc.).
- 2) Há quanto tempo você é professor/a?
- 3) Você trabalha há quanto tempo nessa escola? Já trabalhou em outras?
- 4) Você trabalha apenas no Ensino Fundamental II, ou não? Quais você acha que são as maiores vantagens de trabalhar com alunos dessa idade? Por quê?
- 5) Quais seriam as desvantagens? Por quê?
- 6) Existem atividades desenvolvidas na escola que você percebe que estimulam o contato com a diversidade? (Se sim, quais são?)
- 7) Você desenvolve atividades que estimulam esse contato com a diversidade? Se sim, quais?
- 8) Para você, o que é um/a bom/boa aluna/o? Por quê?
- 9) O que você considera indisciplina em sala de aula?
- 10) Para você, quais são as características das/os alunas/os que apresentam problemas de indisciplina? Por quê?
- 11) Você percebe diferenças entre as alunas e os alunos durante as aulas, ou não? (Se sim, quais seriam?)
- 12) O que é gênero para você?
- 13) Você percebe alguma curiosidade sobre questões de gênero nas perguntas ou comportamentos dos estudantes, ou não? (Se sim, como se dá?)
- 14) Existem pessoas que defendem que a escola tem um papel importante na discussão de questões gênero e de sexualidade. Outras discordam, pois afirmam que esse não é um papel da escola, mas sim da família. Qual a sua opinião? Por quê?
- 15) Você acha que a sociedade brasileira espera comportamentos diferentes de homens e mulheres, ou não? Por quê?
- 16) Você acha que mulheres e homens têm os mesmos direitos na nossa sociedade, ou não? Por quê?
- 17) Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Anexo B - Roteiro de Observação

Data:

Série:

Turma:

Quantos estudantes no total:

Quantas meninas:

Quantos meninos:

Professor/a observado/a:

- 1) Qual conteúdo que está sendo dado em sala de aula?
- 2) Quais atividades desenvolvidas em sala de aula?
- 3) Como é a distribuição de carteiras? Isso muda dependendo da atividade a ser realizada?
- 4) Há "mapeamento de classe", o professor ou as/os alunas/os escolhem o lugar para sentar?
- 5) Como os lugares geralmente ficam dispostos? Existe separação de meninos e meninas dentro de sala de aula?
- 6) Se existem grupos, como eles estão dispostos na sala?
- 7) Existem conflitos dentro de sala de aula entre as/os alunas/os durante as aulas? Se sim, como lidam com a situação?
- 8) Existe conflito dentro de sala entre alunas/os e professor/a? Se sim, como a/o professor lida?
- 9) Onde fica o/a professor/a nesta sala? Apenas na frente ou circula pela sala?
- 10) Como é direcionada a atenção do/a professor/a para as/os alunas/os durante a aula?
- 11) Quais são as estratégias pedagógicas adotadas pelas/os professores/as quando há alguma pergunta sobre o que ele está lecionando?
- 12) Observar as/os alunas/os que perguntam e/ou participam com maior frequência em sala de aula e como o/a professor/a lida com essas participações.
- 13) Se existir alguma pergunta que não tenha relação direta com a aula ou que seja sobre questões de gênero, raça ou classe: qual o posicionamento dos professores e das/os alunas/os?
- 14) O/A professor/a fala de forma mais frequente com algum/a aluno/a específico, ou não?
- 15) Existe alguma manifestação de preconceito na fala dos professores durante as aulas, ou não?
- 16) Existe alguma manifestação de preconceito entre os alunos ou para com os professores durante as aulas, ou não?
- 17) Observar como se dão as interações interpessoais das/os alunas/os e dos/as professores/as nos momentos informais de convivência (entrada, recreio, saída).

Anexo C – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – UniCEUB)

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Possíveis implicações dos estereótipos de gênero em estudantes no Ensino Fundamental II

Pesquisador: ISABELLA ALVES ALENCAR DE ARAUJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25960719.2.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.756.480

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado.

O presente Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado "Possíveis Implicações dos Estereótipos de Gênero em Estudantes no Ensino Fundamental II", apresenta como base teórica a Psicologia Cultural e parte do seguinte questionamento: existem desigualdades de gênero enfrentadas na educação de adolescentes no fim do Ensino Fundamental II? Se sim, quais são? O projeto tem como objetivo geral analisar as possíveis diferenças na educação de meninas e meninos no fim do Ensino Fundamental II, na perspectiva de professores/as e de alunas e alunos. Os/as participantes serão oito pessoas, sendo seis estudantes (três alunas e três alunos) e dois professores (uma professora e um professor) de uma escola pública de Ensino Fundamental II do Distrito Federal. Com relação às/aos estudantes, as/os mesmas/os devem estar na faixa etária entre 13 e 16 anos e estarem cursando o 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental II. Assim, serão realizadas 8 entrevistas individuais. Serão realizadas, também, observações desses/as participantes em ambientes informais (no pátio, no momento do recreio, na entrada e na saída da escola) e no ambiente formal da sala de aula.

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF **Município:** BRASILIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB**

Continuação do Parecer: 3.756.480

Metodologia de Análise de Dados:

Após a realização das entrevistas individuais, ocorrerão as transcrições literais, que serão integradas às anotações do diário de campo produzido pela pesquisadora a partir das observações serão realizadas. As informações produzidas na pesquisa de campo serão interpretadas a partir de categorias analíticas temáticas, que serão construídas com a finalidade de delimitar as informações mais significativas e relevantes, considerando os objetivos geral e específicos da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Analisar as possíveis diferenças na educação de meninas e meninos no fim do Ensino Fundamental II, na perspectiva de professores/as e de alunos e alunas.

Objetivos Específicos

- Observar e analisar práticas pedagógicas e interações sociais (professor/a-aluno/a e entre os/as alunos/as) dentro de sala de aula e em outros ambientes da escola que irá colaborar com a pesquisa.
- Investigar se e como as desigualdades de gênero aparecem na educação escolar de adolescentes, a partir da percepção de alunos/as e de professores/as. Analisar se e como as desigualdades de gênero podem influenciar no desenvolvimento escolar de adolescentes, a partir da percepção de alunos/as.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Segundo a pesquisadora:**

Essa pesquisa possui baixos riscos que são inerentes aos procedimentos de entrevista e de observações. Medidas preventivas serão tomadas durante as entrevistas e as observações para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, os/as participantes serão informados/as que não existem respostas certas ou erradas e a que a expectativa da pesquisadora é que eles/as respondam de acordo com suas opiniões pessoais. Nas observações em sala de aula, a pesquisadora irá procurar interferir o mínimo possível nas atividades desenvolvidas. Mesmo assim, caso esses procedimentos possam gerar algum tipo de constrangimento aos/às participantes, os/as mesmos/as não precisam realizá-lo.

Em relação aos benefícios, informam que:

Ao participar da pesquisa, os participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada acerca do tema em questão ("Possíveis Implicações dos

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar**Bairro:** Setor Universitário**CEP:** 70.790-075**UF:** DF**Município:** BRASILIA**Telefone:** (61)3966-1511**E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 3.756.480

Estereótipos de Gênero em Estudantes no Ensino Fundamental II").

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto é orientado pela Professora Ana Flávia Madureira do mestrado em Psicologia do UniCEUB. A pesquisa tem relevância social e acadêmica.

É de baixo custo e os gastos serão arcados pelos pesquisadores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou os termos:

TCLE (para pais e professores), Termo de Assentimento, Cronograma, Roteiros de entrevista.

Recomendações:

Recomenda-se que o pesquisador observe o disposto no art. 28 da Resolução nº 510/16, quando à sua responsabilidade, que é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;

II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento;

IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e

V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa aprovada, podendo iniciar a coleta de dados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado, com parecer n. 3.753.645/19, tendo sido homologado na 21ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB do ano, em 6 de dezembro de 2019.

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 3.756.480

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1446401.pdf	21/11/2019 16:30:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Dissertação PD.pdf	21/11/2019 16:27:02	ISABELLA ALVES ALENCAR DE ARAUJO	Aceito
Outros	Termo De Aceite Institucional.pdf	09/10/2019 10:33:49	ISABELLA ALVES ALENCAR DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEs.pdf	09/10/2019 10:26:18	ISABELLA ALVES ALENCAR DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	Folha De Rosto Assinada.pdf	09/10/2019 10:14:37	ISABELLA ALVES ALENCAR DE ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 10 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Marília de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador(a))

Endereço: SEP7 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF **Município:** BRASILIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

Anexo D - TCLE para o/a professor/a

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

“Possíveis Implicações dos Estereótipos de Gênero em Estudantes no Contexto Escolar”

Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília (UnICEUB)

Pesquisadora responsável: Isabella Alves Alencar de Araujo

Orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é Analisar práticas escolares que podem facilitar ou dificultar a promoção de uma cultura de paz e valorização da diversidade, focando nas questões de gênero, em uma escola pública de Ensino Fundamental II no Distrito Federal.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por corresponder ao perfil delimitado para essa pesquisa

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em responder uma entrevista individual sobre o tema focalizado na pesquisa.
- O procedimento corresponde a uma entrevista individual e realização de observações em sala de aula e em outros espaços da escola.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A pesquisa será realizada em local conveniente para o/a participante, dentro da escola que está colaborando com a presente pesquisa.
- A entrevista será gravada em áudio, com o seu consentimento, para facilitar o posterior trabalho de análise. Assim como, as observações só acontecerão com prévio consentimento.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixos riscos que são inerentes ao procedimento de entrevista.
- Medidas preventivas serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será orientado aos/as participantes que não existem respostas certas ou erradas e a que a expectativa da pesquisadora é que eles/as respondam de acordo com suas opiniões pessoais.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo.
- Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir com a construção de uma compreensão mais aprofundada acerca do tema investigado.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- Os materiais com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora Isabella Alves Alencar de Araujo com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e será destruído após a pesquisa.

- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____, RG _____, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de _____.

Participante

Orientadora: Ana Flávia do Amaral Madureira,
Celular (61) 99658-7755/E-mail: ana.madureira@ceub.edu.br

Pesquisadora Responsável: Isabella Alves Alencar de Araujo
Celular (61)98137-7967/ E-mail: isabellaaalencar@gmail.com

Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Endereço: SEPN 707/907, campus UniCEUB

Bairro: Asa Norte

CEP: 70790-075

Cidade: Brasília

Telefones p/contato: (61)3966-1200

Anexo E - Termo de Aceite Institucional

Ao/À

Nome do responsável institucional

Cargo

Eu, Isabella Alves Alencar de Araujo, responsável pela pesquisa “Possíveis Implicações dos Estereótipos de Gênero em Estudantes no Contexto Escolar”, junto com a Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira, solicitamos autorização para desenvolvê-la nesta instituição, no período de _____ à _____. O estudo tem como objetivo analisar as possíveis diferenças na educação de meninas e meninos no fim do Ensino Fundamental II, na perspectiva de professores/as e de alunas e alunos. O estudo será realizado por meio de entrevistas individuais e observações em sala de aula e em outros espaços da escola e terá oito participantes (3 alunas do gênero feminino, 3 alunos do gênero masculino, na faixa etária de 13 a 16 anos, do 8º e 9º anos; assim como, uma professora e um professor).

Declaro que a pesquisa ocorrerá em consonância com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, que regulamentam as diretrizes éticas para as pesquisas que envolvem a participação de seres humanos, ressaltando que a coleta de dados e/ou informações somente será iniciada após a aprovação da pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB (CEP-UniCEUB) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), se também houver necessidade.

Orientadora: Ana Flávia do Amaral Madureira,
Celular (61) 99658-7755/E-mail: ana.madureira@ceub.edu.br

Pesquisadora Responsável: Isabella Alves Alencar de Araujo
Celular (61)98137-7967/ E-mail: isabellaaalencar@gmail.com

O/A _____ (*chefe, coordenador/a, diretor/a*) do/a (*escola, academia, serviço, clínica, centro de saúde, hospital*), (*Dr^o. Prof^o. Diretor/a Nome do responsável*) vem por meio desta informar que está ciente e de acordo com a realização da pesquisa nesta instituição, em conformidade com o exposto pelos pesquisadores.

Brasília-DF, _____ de _____ de _____.

Nome e carimbo com o cargo do representante da instituição onde será realizado o projeto